Docencia, Ciencia y Tecnología

Un Enfoque desde el Ser y el Hacer

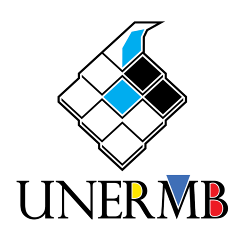
UNERMB

Pregrado Holista Aprendizaje Semillero Comprender Teoría Enfoque Currículo Lúdica Emprender Representaciones Humano Familia Doctorado Texto Maestría Desarrollo Emoción Reflexión Deporte Contexto Universidad Conocimiento Industria Educación Calidad Empleo Estrategia Docencia Evaluación Investigación Género Pauta Creatividad Participar Pedagogía Estudiante Placer Maestra Sistema

Compiladores:
Jorge Luis Barboza (Coord.)
Maglene Romero de Padrón
Gertrudis Ziritt Trejo
Judith Hernández de Velazco

Docencia,Ciencia y Tecnología

Un Enfoque desde el Ser y el Hacer



Compiladores:
Jorge Luis Barboza (Coord.)
Maglene Romero de Padrón
Gertrudis Ziritt Trejo
Judith Hernández de Velazco

Fondo Editorial UNERMB
2017

Cada artículo de este libro es un producto de investigación desarrollado por su(s) autor(es). Fue arbitrado bajo el sistema doble ciego por expertos en el área bajo la supervisión del Colectivo de Investigación Desarrollo de la COLM y por el Centro de Estudios e Investigaciones Socio Económicas y Políticas, adscritos al Programa Investigación - CDCHT de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Venezuela.

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB)
Cabimas, Venezuela
Fondo Editorial UNERMB
http://150.185.9.18/fondo_editorial/
Coordinador: Jorge Vidovic

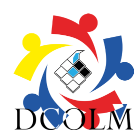
Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo (CI-DCOLM)
Coordinador-Editor: Dr. Jorge Luis Barboza

Centro de Estudios e Investigaciones Socio Económicas y Políticas
Directora: Dra. María Elena Pérez Prieto

Grupo Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables (ESAC)
Directora: Dra. Gertrudis Ziritt Trejo



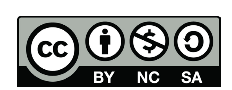








Versión digital
Depósito legal: ZU2016000117
ISBN: 978-980-6792-93-7

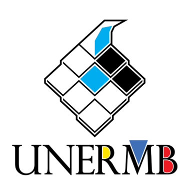


1era. Edición
Diseño y diagramación: Fondo Editorial UNERMB

CATALOGACIÓN DE LA FUENTE

Docencia, Ciencia y Tecnología : Un Enfoque desde el Ser y el Hacer / Jorge Luis Barboza, Maglene Romero de Padrón, Gertrudis Ziritt Trejo, Judith Hernández de Velazco, compiladores.
– 1a. ed. digital – Cabimas (Venezuela) : Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo (CI-DCOLM), Centro de Estudios e Investigaciones Socio Económicas y Políticas (CEISEP), Grupo Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables (ESAC), 2017.
261 p. ; 21 cm
ISBN 9789806792937
1. Educación. 2. Docencia. 3. Tecnología.

Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"



Lino Morán Beltrán
Rector

Johan Méndez Reyes
Vicerrector Académico

Leonardo Galbán Stormes
Vicerrector Administrativo

Victoria Martínez Carvajal
Secretaria Rectoral

CONTENIDO

ISBN: 978-980-6792-93-7

CAPÍTULO IV
Desafíos y complejidades que enfrenta la docencia, la ciencia y tecnología para transformar la realidad social

ISBN: 978-980-6792-93-7

PRESENTACIÓN

Los cambios paradigmáticos sobre los cuales giran los procesos de las instituciones de la educación superior en el mundo actual impactan los modos de hacer la docencia, la ciencia y la tecnología, al punto que cada uno de éstos quehaceres van transitando caminos que no concuerdan con la realidad que se vive, sino que obedecen fundamentalmente a los caminos legitimados por las comunidades que manejan el conocimiento y la información, lo que corrobora que quien maneja el conocimiento y la información tiene y maneja el poder del conocimiento que se produce y se difunde o divulga.

Entendemos que no es fácil deslastrarse de más de 500 años de modernidad, pues esta lógica es la que ha venido moviendo y pautando los modos de hacer las cosas en el plano de la realidad y en el plano intelectual, en tanto se han quedado en el paragua del pensamiento único, quedando casi que anulada la posibilidad de sentir, soñar, crear, innovar y actuar de quienes hemos asumido el compromiso de transformar la realidad a través de la planificación y ejecución de actividades que generen aprendizaje, sobre otras realidades y bajo otras lógicas donde el ser y hacer de quienes tienen la capacidad de pensar, rehacer, deconstruir y reconstruir bajo la lógica de la cotidianidad de lo visible y sentido, son fundamentales. Esa lógica de hacer docencia, ciencia y tecnología ha marcado la diferencia entre quienes tienen el poder y quienes lo asumen. De allí, lo imperativo de esta iniciativa literaria, que pretende poner en debate nuevas lógicas de hacer estas funciones elementales y tan necesarias en el entorno universitario.

Docencia, Ciencia y Tecnología: Un enfoque desde el ser y el hacer, se hace necesario cada vez que el determinismo de un método único nos

imponga replicar conocimiento que ha sido fundamentado sobre una realidad distante y culturalmente diferente, sin la posibilidad de crear, indagar, discutir sobre el conocimiento necesario, pertinente y contextualizado sobre la realidad del entorno donde se suscriben las acciones de sus actores.

Nuestra educación nace en la modernidad y a pesar del evidente agotamiento de ésta, el sistema educativo pareciera continuar incólume, intocado por el tiempo de los cambios que llega en oleadas suaves o en tsunamis. Mientras la postmodernidad, licuefacciona lo que toca, la universidad parece mirarse el ombligo y encerrarse en sí misma. En cambio, la ciencia y la tecnología, navegan en tiempos fluidos, en tiempos de la relatividad, de la interacción, en una modernidad líquida (Bauman).

A decir verdad, estamos en pleno siglo XXI, en la dolorosa ruptura de una era, a pesar de más de medio siglo de la superación del positivismo lógico, como consecuencia de los marcados intereses creados, y las rutinas y hábitos intelectuales de un grupo que han retardado su aceptación sobre la base de sus lógicas, sus modos de pensar, sus métodos de abordar los acontecimientos para la búsqueda de verdad; y con ello, el nacimiento de una nueva era igualmente compleja (y hasta inquietante), en la cual se cuestiona si las formas de abordar los objetos de investigación desde el campo de las ciencias sociales, pueden ser o no aceptados fuera del paradigma de la ciencia determinista, homogénea y lineal.

La modernidad se enmarcó en un campo medio y soslayó los dos infinitos; lo infinitamente pequeño y lo infinitamente grande, a pesar de saber que su epistemología solo daba respuesta a una parte de la realidad se empecinó (y lo logró por mucho tiempo) en autoproclamarse como portadora del método para explicar la realidad, pero esa realidad estaba incompleta. Hoy aceptamos que la realidad y la verdad son construcciones en continuos procesos. Es necesario aclarar que no pretendemos excluir la lógica del positivismo, porque de ser así cometeríamos sus mismos errores, se trata de complementar las perspectivas en esa dura tarea de acercarse a la realidad y transformarla para bien del ser humano.

Desde este marco epistemológico, la axiología y gnoseología cumplen un papel fundamental en el quehacer diario de nuestra praxis académica. Entendemos que el compromiso que asumimos desde este escenario, nos invita a mirar por donde andan las nuevas epistemes, donde se encuentran las coincidencias y las marcadas líneas de confluencias, y el cómo se expresan las nuevas maneras de mirar las cosas, que ha propiciado el nacimiento de una nueva racionalidad científica. En definitiva, estamos

ISBN: 978-980-6792-93-7

convocados a formar parte del nacimiento de una nueva ciencia (Martínez).

Una nueva ciencia que propicie un diálogo más sincero, puesta al servicio de la humanidad, donde exista pluralidad de métodos y éstos acordes con los objetos y sujetos de investigación. Una ciencia más humana y menos mercantil, que cumpla con su papel fundamental, el bienestar de la humanidad a través del conocimiento que produce.

Comprendiendo esta realidad epistémica y donde las efervescencias de las sociedades del conocimiento reclaman un acercamiento más humano a los hechos, acciones, acontecimientos, es que se ha emprendido esta compilación, donde se intenta desde varios campos disciplinar dar respuesta y abrir nuevas interrogantes a las acciones que desde la docencia, la ciencia y la tecnología se han emprendido para responder en última instancia al ser y el hacer del ser humano; comprendiendo que nada tiene sentido sino consideramos al ser humano en el centro de nuestro quehacer, pues el compromiso asumido desde la práctica social que cada uno de los autores, tiene sentido si a través de lo que emprendemos desde los distintas funciones de la universidad, posibilita intervenir social y humanamente para mejorar la calidad del ser y el hacer a través de lo que se desarrolla en los campos de la docencia, la ciencia y la tecnología.

Dra. Gertrudis Ziritt Trejo.
Dr. Jorge Luis Barboza.

ISBN: 978-980-6792-93-7

CAPÍTULO I

INVESTIGACIÓN Y HECHO EDUCATIVO: DOS FUNCIONES INSEPARABLES



La vida es una serie de colisiones con el futuro; no es una suma de lo que hemos sido, sino de lo que anhelamos ser.

José Ortega y Gasset.

ISBN: 978-980-6792-93-7

EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Elizabeth Román Machado[1]

Los hombres aprenden mientras enseñan.
Séneca

Resumen

El propósito de este ensayo es ofrecer una serie de pautas a docentes universitarios con poca o ninguna experiencia en estudios dentro de la metodología cualitativa, es decir, diseños sustentados en acercamientos epistemológicos que se caracterizan por la comprensión en profundidad de un fenómeno en su contexto natural, por medio del descubrimiento de sus cualidades. En este trabajo se muestran los aspectos más relevantes y típicos de estos proyectos, tales como: el abordaje inductivo del problema, la pregunta, los objetivos, el acercamiento referencial, lo metodológico, los procedimientos y el plan de ejecución, entre otros. Tuvo su origen en la preparación de una jornada de actualización académica ofrecida a profesores universitarios, entre los que se encontraban algunos integrantes de un grupo de investigación en proceso de conformación, tentativamente llamado "Competencias para la Investigación Educativa", del Programa de Posgrado en Investigación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí (Panamá), quienes han realizado y asesorado, en algunos casos, estudios de tipo positivistas, por lo cual cuando han recibido la asignación de evaluar anteproyectos de diseños cualitativos, frecuentemente declinan a esta responsabilidad. Cabe puntualizar que esta serie de pautas no pretenden desplazar la experiencia, porque a "investigar se aprende investigando", y por tanto, sólo constituyen un modesto aporte que es parte de otras acciones para concretar y desarrollar a través de un estudio de caso cualitativo de tipo colectivo.

Palabras clave: evaluación de anteproyecto, investigación cualitativa, pautas para jurado.

1 Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Chiriquí (Unachi), Panamá. Profesora emérita de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela. Doctora en Ciencias de la Educación, MSc. en Docencia para Educación Superior. Profesora en Educación Técnica. Experta en educación virtual. Grupo de Investigación: Competencias para la Investigación Educativa (Unachi). Correo-e: roman.ely@gmail.com

Evaluation of qualitative research projects

Abstract

The purpose of this essay is to offer a set of guidelines to university teachers with little or no experience in studies within qualitative methodology, that is, supported by epistemological approaches designs that are characterized by in-depth understanding of a phenomenon in its natural context through the discovery of its qualities: the inductive approach to the problem, the question, the objectives, the benchmark approach, methodology, procedures and implementation plan, and so on; in this paper are shown all those important and typical aspects of these kind of projects. It originated in the preparation of a day of academic upgrading offered to university professors, including some members of a forming research group, this activity tentatively called "Skills for Educational Research" is organized by the Investigation Postgrad Program, Faculty of Education Sciences of the Autonomous University of Chiriqui (Panama), who have made and advised, in some cases, positivists studies, therefore when they have received the assignment to evaluate investigations with qualitative designs, they often decline this responsibility. It is noted that this set of guidelines are not intended to displace the experience, because "research is learned investigating" and therefore this is only a modest contribution that is part of other actions to define and develop through a qualitative collective's case study.

Key words: project evaluation, qualitative research, guidelines for jury.

INTRODUCCIÓN

El siguiente ensayo tuvo su origen en el diseño de un curso corto ofrecido a profesores universitarios del Grupo de Investigación: Competencias para la investigación educativa, que desarrolla sus actividades en el marco del Programa de Posgrado en Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí (Panamá). Estos docentes-investigadores frecuentemente declinan a la labor de evaluar proyectos de investigación de distintas tradiciones de corte cualitativa, debido a que su experiencia proviene fundamentalmente de la realización y asesoría de estudios de tipo positivistas.

Ante la necesidad de contar con pautas claras y sencillas que les permitiesen realizar una valoración sustentada en criterios generales que fuesen pertinentes con el acercamiento epistemológico de esas tradiciones, se realizó esa breve jornada formativa, que se ha transformado en el inicio de un estudio de casos de tipo colectivo, que permita sistematizar la forma cómo el equipo avanza en las competencias para la apreciación fundada de

indagaciones con metodologías cualitativas. Sin embargo, lo que se presenta al lector son una serie de pautas asumidas para afrontar la necesidad perentoria de evaluar los anteproyectos, que no pretenden sustituir las certezas que devienen del estudio, reflexión y praxis en investigación cualitativa, ni aspira a responder a todas las particularidades de los distintos diseños que se enmarcan en esta gran categoría. Es pues, una guía introductoria que debería ser acompañada de herramientas prácticas, para la evaluación de cada proyecto, según sea: Investigación-Acción, estudio de caso (descriptivo, explicativo o evaluativo), teoría fundamentada, etnografía, etnología, entre otros.

En ese sentido; si bien es cierto que existen incontables instrumentos para evaluar investigaciones (desde proyectos hasta tesis doctorales) enmarcadas en todas las perspectivas epistemológicas: cuantitativas, cualitativas y mixtas, no es menos cierto que ellos solo representan una síntesis creativa de sus diseñadores, con base en su propia experiencia, por lo cual pueden ser de suma utilidad a un investigador experto. Sin embargo; para quien no ha realizado estudios científicos o su experticia le ubica como novel en la dirección y evaluación de investigaciones, es posible que esas mismas herramientas valorativas, no le brinden la confianza suficiente para su aplicación, o peor aún, que le generen una seguridad poco fundada y se atreva a emitir juicios que frustren un buen proyecto o aúpen a una tesis débilmente concebida.

LA PRESENTACIÓN DE UN ANTEPROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Una precisión necesaria ante el tema de la evaluación de proyectos, es que no todas las instituciones de educación superior contemplan para culminar los estudios profesionales, la realización de un trabajo de investigación de licenciatura o tesina. Cuando si es un requisito de grado, se trata de una investigación documental o de campo, y se suele permitir desarrollar en parejas de estudiantes con la guía de un profesor-asesor. Desde el punto de vista epistemológico, estos estudios son frecuentemente positivistas, aunque esto estará muy relacionado con la carrera, y, por lo general, sirven para el acercamiento de los estudiantes a los procesos de investigación de manera formal, con el fin de comenzar su identificación con la cultura científica y su ética, lo cual muchas Universidades lo están haciendo por medio de los llamados "semilleros de investigación".

El trabajo de grado de Magister por su parte, se orienta a estudiar a profundidad un área o aspecto del conocimiento en el cual se inserta la maestría, plantea un problema interesante y responde de forma pertinente

ISBN: 978-980-6792-93-7

con una metodología y diseños adecuados para dar respuesta sustentada a una pregunta o formulación del problema. Lo común es que este tipo de estudios se desarrolle de manera individual con la guía de un tutor o director de tesis, que puede ser asignado por la institución o quedar en manos del propio participante su búsqueda y selección.

En cuanto a la tesis doctoral, aparte de la mayor rigurosidad y dominio de la metodología, lo que la caracteriza es la originalidad, o bien del fenómeno estudiado, o de la manera de abordarlo, o por los aportes que genera al ámbito de la ciencia en el que se inserta. En este nivel de perfeccionamiento académico se espera mucho del investigador, por ello debe seleccionar un tema o pregunta de gran interés, que le despierte pasión, y que sea relevante en un contexto social, profesional y/o teórico. Un trabajo de doctorado implica que quien lo realiza ha madurado en el conocimiento científico, siendo por ello capaz de autodirigir y/o acompañar a otros, en nuevos procesos de investigación.

Pese a lo que se espera de la investigación, hay que reconocer que existen trabajos para el grado de profesional muy rigurosos y tesis doctorales con muy poco valor científico. Esto implica que, es más importante el desarrollo de las propias competencias para la investigación y el acompañamiento experto y certero de un empático director o tutor de tesis, que las expectativas que sobre el producto se tengan en función del grado o título al que se dirige lograr como requisito especial (Dei, 2008) En este sentido, la presencia de semilleros de investigación liderados por investigadores expertos, están influyendo en que trabajos de grado de licenciatura (por circunscribir esta reflexión solo a las ciencias humanas) faciliten en gran medida al participante, insertarse realmente en una comunidad científica, y profundicen en sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores como investigadores y no como meros "tesistas".

Ahora bien, es un lugar común sostener que para un auténtico estudio científico, es imprescindible dejar evidencias que se reflejan especialmente en el informe de investigación. Este texto, debe tener: una estructura lógica, presentar la información con rigurosidad, la redacción adecuada y un estilo argumentativo convincente. En este sentido, el anteproyecto de investigación es el primer papel de trabajo en el que se presenta el asunto o preguntas, se perfilan aproximaciones teóricas o referenciales, se asume el acercamiento metodológico, se establece la planificación de las fases en las que se desarrollará la búsqueda de la información y se incluyen las referencias de autores citados en el texto. Esta versión es la que es sometida

a una primera evaluación de expertos, y una vez aprobada, puede ser formalmente inscrita ante la instancia correspondiente, y pasar así a llamarse el “proyecto de investigación”.

El proyecto de investigación se constituye, así, en un plan que recoge, con el mayor detalle posible, cada aspecto que se prevé para responder a la inquietud o interrogante formulada por el investigador: fases, componentes, metodología, procedimientos, técnicas, manejo de la información, solidez y presentación de los resultados (Domínguez, Vidal, González, & Benavent, 2016).

En relación con lo señalado, es oportuno recordar que el anteproyecto lo evalúa un investigador experto que, desde sus competencias en la metodología, gramática, redacción y estilo, y/o sobre el tema en estudio, aplica criterios explícitos muy rigurosos, en razón de que la ciencia, como saber compartido, requiere no solo de procesos indagatorios estrictos, sino que, además, debe ser correcta y efectivamente comunicada. Esto significa que, al aprobar o reprobar un anteproyecto, el evaluador es corresponsable ante la comunidad científica, junto con el investigador novel y su tutor o director de investigación, por la calidad del proceso de indagación y su manera de presentarlo. Por ello, su apreciación no puede sólo concluir con un veredicto, sino que debe agregar valor, con orientaciones formativas.

EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA O DE LA IDEA IMPULSORA

La tendencia predominante, sin importar el enfoque de la investigación, es que en el informe, la introducción muestre el planteamiento del problema desde su respectiva caracterización, pasando por la contrastación entre el estado de las cosas y sus potencialidades, presentando la formulación, la justificación y llegando hasta los objetivos. La gran diferencia en la investigación cualitativa es que, por lo general, el planteamiento se presenta de forma inductiva: con una mirada profunda y exhaustiva sobre el problema del conocimiento que se aborda, incluyendo antecedentes lo más directos posibles, presentados de manera densa e imbricada.

Obviamente, hay diferencias entre los diseños, por lo cual, el lector no debe esperar, por ejemplo, el mismo estilo de redacción en un Estudio de Casos Cualitativo que en una Investigación-Acción; e incluso, la voz narrativa suele ser diferente entre uno y otro tipo, por lo que puede encontrar que la redacción sea impersonal (como en informes de investigación cuantitativa), o en primera persona del singular y/o del plural. Lo importante a este respecto es mantener la uniformidad de criterios y coherencia con la tradición.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Para comenzar la evaluación del anteproyecto, es importante entonces situarse en el diseño de la investigación, ya que el estilo de redacción y presentación de la situación caracterizada es diferente. Por ejemplo, en la Investigación-Acción-Participante, la situación inicial es expuesta desde una perspectiva honesta y subjetiva, a través de la narración de las ideas iniciales del investigador, sus suposiciones, su jerarquización de necesidades a considerar para la intervención que implica esta modalidad, porque la intención es, en un segundo momento, escuchar la voz de los participantes, para posteriormente presentar el plan de transformación consensuado de la situación.

Por otra parte, si la intervención se prevé como un estudio de caso evaluativo de un programa en ejecución, o una propuesta expresamente diseñada dentro de la investigación, puede que el planteamiento se centre en un primer acercamiento al programa, sus propósitos y las dificultades de su implementación en ese contexto específico; y se requerirá de una institución que patrocine o que por lo menos dé su aval al estudio, lo que requerirá de informes parciales con una redacción y estilo muy formal e impersonal, diferenciando claramente en la narración las palabras de los informantes (que serán textuales) de las del investigador.

Los ejemplos anteriores, uno de investigación-acción-participante y el otro de estudio de caso evaluativo, son sólo para ilustrar lo diferente que puede ser el planteamiento de la situación, la redacción y el estilo de un anteproyecto cualitativo según el diseño o la metodología. En lo que coinciden, es que seguirán evolucionando con la misma investigación, hasta que hayan emergido todos los asuntos que le caracterizan. Aun así, esto no exime de hacer evidente, *grosso modo*, al problema, el propósito de la investigación y su potencial para generar conocimiento científico. Esto es lo mínimo que puede esperar un evaluador del anteproyecto.

LA PREGUNTA DE LA INVESTIGACIÓN

Otro aspecto al que se hace necesario enfocar la mirada, es en la formulación de la pregunta, ya que determina referentes teórico-conceptuales, metodología, método, técnicas de la investigación y el procesamiento de la información.

Formular la pregunta de investigación es una operación mental útil e importante para centrar la atención del científico en lo sustancial, que bien diseñada, debe sugerir la dirección temática-conceptual, metodológica y de diseño. Asimismo, esta interrogante debe estar cargada de actualidad aunque no siempre sea novedosa, ser pertinente con el perfil académico en

ISBN: 978-980-6792-93-7

el cual se inserta la investigación, tener viabilidad en el contexto del cual surge o al que responderá, y poseer cualidades como para ser develada a través del proceso científico. En cuanto a la forma, es imperioso que sea concreta (evitar ambigüedad), clara (ser evidente), precisa (puntual sobre lo que se quiere indagar), completa (que contenga sujeto y predicado), que establezca límites temporales y espaciales. De igual modo, la respuesta que clama, no debería ser obvia o implicar multiplicidad de caminos.

Según Cuesta (2008) la pregunta cónsona con la metodología de investigación cualitativa, posee las siguientes motivaciones:

1. Lo que se sabe sobre el fenómeno es insuficiente o poco certero.
2. Se quiere comprender en profundidad cómo las personas experimentan determinados procesos o situaciones.
3. Existe un alto contenido multicultural en la situación.
4. Se quiere estudiar un fenómeno de manera profunda.

En todo caso, el evaluador del anteproyecto debe estar consciente de que lo más frecuente es que el investigador en la metodología cualitativa realice aproximaciones sucesivas en la elaboración de la pregunta, llegando desde un área de interés, pasando por el tema, logrando formular la pregunta y enmarcando el ámbito que abarcará el estudio (delimitación y contextualización); todo esto de una manera iterativa. Por lo cual, puede esperarse que en este informe preliminar el lector no se encuentre con la versión definitiva de la interrogante. Lo que sí es necesario, es que posea una estructura heurística compleja y específica, relacionada con una realidad empírica, teórica o teórica-empírica que se está en proyecto estudiar.

LA ESTRUCTURA HEURÍSTICA DE LA PREGUNTA

La estructura heurística, metafóricamente hablando, puede entenderse como "los rieles" que guían el tren del pensamiento, para el descubrimiento de los aspectos subyacentes en la pregunta de una investigación cualitativa, y en esta analogía, estaría conformada por los siguientes carriles:

1. Lo que se cuestiona (¿Qué, cómo, de qué forma…?)
2. Respecto a algo que sucede (acción).
3. En o a un objeto, fenómeno o unidad de análisis.
4. Dentro de límites teóricos y/o empíricos (tiempo y espacio).

Un ejemplo para observar la estructura heurística, se presenta en esta interrogante: ¿De qué manera [lo que se cuestiona] desarrollan la investigación [acción] los estudiantes de la Maestría Investigación Educativa [unidades de análisis] de la cohorte 1-2016, de la Universidad Privada "Dr. Miguel

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

D. Ortega" [límites empíricos de tiempo y espacio], tomando en cuenta sus estrategias metacognoscitivas [límites teóricos]?

Un ejemplo de la forma cómo se va desagregando y reformulando el área, tema, aspectos de interés y preguntas, puede apreciarse de seguidas:

Área: Educación

Tema: Investigación Educativa.

Algunos aspectos que pueden interesar abordar pueden ser, por ejemplo:

- Relación tutor-tutorado.
- El investigador novel en la dinámica institucional de una Maestría.
- Estrategias para apoyar el desarrollo de competencias en investigación.
- Estrategias investigativas de los doctorandos en Ciencias de la Educación.
- Experiencia en la formación de un grupo de investigación.

De esos aspectos, tomando en cuenta la estructura heurística, pueden derivarse preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se conforma el acompañamiento entre el tutor y el tutorado de la segunda cohorte 2015 del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega"?
- ¿De qué manera experimenta su relación con la institución el participante de la cohorte 1-2016 de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega", durante el desarrollo de su trabajo con fines de Maestría?
- ¿Cómo validar un curso de actualización académica para el desarrollo de competencias investigativas que respondan a las necesidades y expectativas de docentes con poca experiencia en investigación, para ser ofrecido en el verano de 2017 en la Universidad Privada "Dr. Miguel E. Ortega"?
- ¿De qué forma utilizan los estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega" de la cohorte 1-2016, sus competencias cognitivas y metacognoscitivas, para realizar sus trabajos de grado?
- ¿Cómo generar una auténtica comunidad científica a través de un grupo de investigación educativa en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega" por medio de un estudio de caso colectivo?

Los ejemplos expuestos muestran que la pregunta debe contener el qué, dónde, cuándo y con quién, y respecto al dónde y cuándo, cabe acla-

rar que son esenciales para los estudios empírico, aunque no siempre será así para los teórico-empíricos, como es el caso de la última interrogante de la serie anterior. Lo que sí es una constante, es que en el estudio cualitativo la pregunta abre un horizonte, y no intenta reflejar control o tipo de relación entre variables. Se construye durante el estudio y por esto, es flexible, ya que puede ser contraproducente pretender delimitarla muy pronto.

Por el señalamiento anterior, Cuesta (2008) puntualiza que hay dos fases por las que atraviesa el investigador cualitativo en la formulación de la pregunta, una intuitiva y otra, de razonamiento teórico-práctico. La primera es cuando el científico se cuestiona sobre la trascendencia de su eje focal para ser indagado, y qué tanto se conoce sobre esos asuntos. En la segunda fase, ya el investigador delimita el problema o fenómeno de manera más específica gracias a los estudios previos y los referentes teóricos. Esto debe estar muy presente en la mente del evaluador de un anteproyecto.

LAS PREGUNTAS SECUNDARIAS O SUBSIDIARIAS

Luego de la formulación de la pregunta central, tiene utilidad realizarse preguntas secundarias o de andamiaje para enfocar eventos o aspectos más concretos de la cuestión principal ¿Cuántas interrogantes derivar? No hay una respuesta correcta, la lógica dice que el mínimo posible son dos preguntas secundarias, y no hay un máximo para generarlas, más allá de la capacidad analítica del investigador. Sin embargo, debe tenerse presente que cada pregunta se transforma en un compromiso de hallar su respuesta, por lo que hay que usar el sentido común para no elaborar tan pocas que no abarquen la complejidad de la pregunta central, ni tantas que se conviertan en irrelevantes o, al menos, no más trascendente que lo que sería equivalente a un ítem de una encuesta. Ambos casos delatan fallas en el proceso mental del investigador.

Un ejemplo de la derivación subsidiaria de las preguntas secundarias respecto de la interrogante principal, se presenta a continuación:

Formulación del problema ¿Cuál será la (in)trascendencia que representará para investigadores noveles, participar en un programa de metodología de la investigación diseñado con base en el Modelo de Negocios Canvas, que será ofrecido durante el primer período de actualización académica del 2017, en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega", sede: Libertad?

Preguntas secundarias:

1. ¿Cuál es la situación inicial de los participantes en el Programa de Metodología de la investigación con base en el Modelo de

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Negocios Canvas, que será ofrecido durante el primer período de actualización académica del 2017, en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega", sede: Libertad?

2. ¿Cómo interpretarán los participantes, en función de sus necesidades y expectativas, las estrategias que se utilicen en el desarrollo del Programa de Metodología de la investigación con base en el Modelo de Negocios Canvas, que se ofrecerá durante el primer período de actualización académica del 2017, en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega", sede: Libertad?
3. ¿Cuáles serán los logros, efectos y repercusiones para los participantes del Programa de Metodología de la investigación con base en el Modelo de Negocios Canvas, que se ofrecerá durante el primer período de actualización académica del 2017, en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega", sede: Libertad?

Si se revisan las interrogantes de forma regresiva, es posible darse cuenta de que las tres preguntas secundarias son un sistema que abarca distintas dimensiones cuyas respuestas conforman la solución a la inquietud planteada en la formulación del problema y, por cierto, los asuntos que abordan cada una, son lo suficientemente relevantes como para implicar procesos mentales complejos, tales como los que se esperan de un investigador en las ciencias humanas.

En consecuencia, el evaluador del anteproyecto necesita prestar atención a la lógica-analítica empleada por el investigador para desagregar la formulación del problema en preguntas que le permitan hacer más operativo el proceso de indagación. Lo que sí queda claro, es que las interrogantes, además de ser más concretas en cuanto al fenómeno que abordan y del cual son un subconjunto, siguen la consigna de presentar una estructura heurística, su contestación conjugada constituye la respuesta a la pregunta principal, y requieren de técnicas, procedimientos y sistematización para obtener la información que reclaman.

LOS OBJETIVOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En realidad, lo importante en una investigación cualitativa es el sistema de interrogantes que ya fue descrito. Sin embargo; cada vez se ve más en las obras dedicadas a la metodología cualitativa, contemplar la redacción de los objetivos, que, si ha habido una "buena" formulación de las preguntas, no tienen mayor dificultad en ser elaborados; y solo demandan una cuidadosa elección de los verbos, de modo que reflejen la búsqueda de cualidades y no que impliquen niveles, grados, índices u otros pareci-

ISBN: 978-980-6792-93-7

dos, que son más cónsonos con la investigación cuantitativa.

En lo que sí coinciden las metodologías cualitativas y cuantitativas es en que la redacción de cada objetivo debe iniciar con un verbo en infinitivo, e ir implicando la respuesta sobre el conocimiento que se generará en el contexto de la investigación. Luego, se incluyen las unidades de análisis, referentes teóricos (si los hay) y los empíricos como tiempo y espacio (cuando corresponde).

Con respecto al enorme catálogo de verbos susceptibles de ser utilizados, en gran cantidad de libros de metodología se cuenta con extensas listas clasificados por tipo y nivel de investigación. Asimismo, puede ser útil mirar las taxonomías de los dominios de aprendizajes cognoscitivos, afectivos y psicomotores (por ejemplo, la Taxonomía de Bloom, la de Krathwohl, o la de Simpson) porque tienen mucha variedad y están organizados por complejidad creciente. Sin embargo, hay que estar conscientes de que no todos los verbos que contienen estas taxonomías son pertinentes para la redacción de objetivos de investigación, sean de la metodología cuantitativa o cualitativa, en razón de que están pensados para la planificación y el desarrollo de la acción del docente y no de la del científico. De igual modo, hay verbos más coherentes con una u otra metodología.

Sobre ese aspecto, es pertinente resaltar que un verbo inadecuado lleva a expectativas diferentes, no solo en cuanto a la metodología sino también sobre el diseño de la investigación y la respuesta que se espera produzca. Esta es la razón por la que Leal (2009), utiliza términos metafóricos para ejemplificar la diferencia entre los verbos más coherentes con la investigación cuantitativa, y los más pertinentes con la indagación cualitativa. En la siguiente tabla se puede observar ejemplos de su manera de discriminarlos:

Tabla 1. Guía de Verbos para los Objetivos

Cuantitativos (Duros, fríos)	**Cualitativos (Blandos, cálidos)**
• Determinar • Analizar, definir • Establecer, medir, demostrar, verificar, probar…	Comprender, interpretar, mostrar, buscar, generar, relacionar, explorar, comparar o contrastar, reflexionar, visualizar, sentir…
Complejos	
Descubrir, configurar, diseñar, construir, mostrar, comparar, relacionar, evaluar, interacturar, englobar o globalizar (incluir), validar, contrastar, contextualizar, complementar, aproximar…	

Fuente: Leal (2009: 57)

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Si bien, hay quienes podrían no coincidir con todos los verbos incluidos por Leal (*ob. cit.*), la intención de mostrar su clasificación, es orientar el pensamiento del evaluador hacia las sutiles diferencias en las características del verbo como elemento dinamizador en una u otra metodología, ya que, al fin y al cabo, es la palabra clave para transformar cada interrogante en un objetivo.

Por su parte, autores como Colás, Buendía y Hernández (2009) en un estudio realizado a propósito de identificar el uso de los verbos en la investigación cualitativa, detectaron y categorizaron predominantemente verbos del tipo descriptivo, interpretativo, de contrastación teórica y evaluativos. A continuación, se muestran los verbos ubicados en relación con el conocimiento buscado:

Tabla 2. Uso de los verbos en la investigación cualitativa

Descriptivos	Interpretativos	De contrastación teórica	Evaluativos
Describir procesos, contextos, instituciones, procedimientos o políticas	Desarrollar nuevos conceptos; reelaborar conceptos existentes; identificar políticas, refinar conocimientos, explicar y crear generalidades; clasificar y comprender complejidades.	Evaluar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías	Evaluar políticas e innovaciones

Fuente: Elaboración propia con base en Colás, Buendía y Hernández (2009)

En el sistema de interrogantes anteriormente presentado como ejemplo sobre un programa de metodología de la investigación diseñado a partir del Modelo de Negocios Canvas, el objetivo general podría redactarse en los siguientes términos:

Evaluar el programa de metodología de la investigación diseñado con el Modelo de Negocios Canvas, con base en la (in)trascendencia que representará para investigadores nóveles, que será ofrecido durante el primer período de actualización académica del 2017, en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega".

Objetivos Específicos:

1. Explorar la situación inicial de los participantes en el Programa de Metodología de la investigación con base en el Modelo de Negocios Canvas, que será ofrecido durante el primer período de

actualización académica del 2017, en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega", sede: Libertad.

2. Interpretar la perspectiva de los participantes en cuanto a las estrategias aplicadas para el desarrollo del Programa de Metodología de la investigación con base en el Modelo de Negocios Canvas, que se ofrecerá durante el primer período de actualización académica del 2017, en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega", sede: Libertad.
3. Valorar logros, efectos y repercusiones para los participantes del Programa de Metodología de la investigación con base en el Modelo de Negocios Canvas, que se ofrecerá durante el primer período de actualización académica del 2017, en la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega", sede: Libertad.

Hay varios puntos necesarios de precisar sobre los objetivos y su relevancia en la investigación cualitativa. La primera se refiere a que si se incluyen es con la intención de dar cuenta del conocimiento que se pretende alcanzar con la respuesta a la pregunta; esto, de alguna manera aporta mayor claridad al estudio. La segunda precisión está vinculada con la relación objetivo-propósito, pues autores como Arias (2006) y Guanipa (2008) no están de acuerdo con la conveniencia de incluir en el objetivo su propósito, por dos razones:

1. Añade otro verbo al enunciado, lo que en ocasiones mezcla el conocer (que es lo netamente pertinente con la investigación) con el hacer (este es el criterio que permite diferenciar también lo adecuado o no de algunos verbos que se incluyen en las taxonomías de los dominios del aprendizaje mencionados con anterioridad).
2. En oportunidades lo que resulta es la reunión de dos objetivos en uno, lo cual es un error.

Esto no quiere decir que el propósito desaparece. Simplemente tiene su lugar en el planteamiento del problema y en cierta medida en la justificación de la investigación.

LA JUSTIFICACIÓN

La justificación en la investigación cualitativa puede aparecer titulada o estar incluida en el planteamiento. En esta se toma en cuenta la brecha en el conocimiento que el estudio se orienta a subsanar, el aporte institucional y social, y/o su contribución a la comunidad científica por la metodología, modelo o alguna estrategia de sistematización que emerja. Estos son los mismos aspectos que se consideran en la justificación de una investigación cuantitativa, aun cuando se diferencien en la profundidad con la que se

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

argumenta cada uno.

LA DELIMITACIÓN

La delimitación de la investigación es muy importante, e incluye: el tema o temas; la unidad de análisis, las unidades de observación o los actores que se considerarán; el escenario institucional y el espacio temporal. Esto, de una u otra forma está presente en la formulación de la pregunta de investigación. Se amplía en la contextualización y en la metodología de la investigación.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y/O REFERENCIAL, O ESTADO DEL ARTE

Para Londoño, Maldonado y Calderón (2014) es importante distinguir entre los siguientes conceptos:

- Marco teórico, el cual reúne modelos explicativos del tema.
- Estado del conocimiento, referido a un análisis sistemático y evaluativo de un período específico.
- Estado de la investigación: que viene a ser el conocimiento sobre los grupos de investigación, las características de sus trabajos, la formación en investigación, programas y otros.
- Estado del arte: trata específicamente de lo más reciente, de la situación del conocimiento sobre el tema en el momento en el que se está realizando el estudio.

En la tradición cualitativa, por lo general en el anteproyecto de investigación, el marco teórico no tiene cabida ¿Por qué? Porque la evolución del proceso, en la recogida y análisis de datos, irá mostrando la "mejor teoría o teorías para explicar lo que acontece", es decir, que lleva un orden inverso en cuanto al papel que desempeña en la metodología cuantitativa y la manera de abordarla por parte del investigador. Dicho esto, también es necesario conocer que dependiendo del diseño de la investigación, si puede incluir algún modelo y conceptos básicos, que deben aparecer explicados.

Por otra parte, están los antecedentes de la investigación, que normalmente se trata de los estudios previos relacionados con el tema o temas de la investigación, para conocer qué tanto y de qué manera se sabe de estos. Sin embargo, deben ser entendidos de forma un poco distinta de cómo se utilizan en la investigación cuantitativa, ya que en la perspectiva positivista, es importante el dato numérico que los estudios referenciados declaran, para que al obtener las puntuaciones resultado de la nueva inves-

tigación, se entrecruzarán para el análisis y discusión, de forma que la teoría de fondo queda confirmada o refutada.

Ello no es lo que se pretende en los estudios cualitativos. Por esto, de forma particular el evaluador considerará más pertinente que el anteproyecto contenga el "estado del arte", entendido como lo definen Londoño, Maldonado y Calderón (*ob. cit.*) como una densa y argumentada síntesis del tema, tal como se concibe en la actualidad, ya que interesa no solo inventariar lo que se ha hecho antes, sino que lo más importante resulta ser su sistematización, para detectar tendencias y brechas del conocimiento en el presente, tomando en cuenta las evidencias empíricas, metodológicas y sus productos, a través de evaluaciones metódicas y críticas, que se realizan hasta la saturación, es decir, hasta que la consulta de estudios referenciales no aporte nada nuevo a lo que ya se ha detectado (Vargas, 2007).

En cuanto a las fuentes de información, puede que el evaluador encuentre que en el anteproyecto se incluyan, las primarias (libros y artículos productos de investigaciones), secundarias (compilaciones o reseñas) y terciarias (catálogos e índices) para construir el estado del arte, lo que no se considera pertinente para este fin, es que sean descritas las unidades de observación o los informantes, porque es durante la recogida de datos que aportan su perspectiva, para el logro de los objetivos. Estas unidades se definen más adelante.

Además de las fuentes, es muy recomendable que el informe contenga los criterios establecidos para la selección de estudios previos; y, aunque pueda parecer un cliché, el evaluador del anteproyecto en esta fase preliminar de la investigación, no debe tener grandes expectativas sobre una profunda construcción argumentativa con base en los estudios citados, ya que como el resto de los diseños de este tipo de investigación, el estado del arte se continuará fortaleciendo con el avance del proceso de indagación. En correspondencia con el estudio de este aspecto, el investigador desarrollará su argumento sobre otras aristas esenciales de su fenómeno de estudio, en especial si se diseñará un programa o modelo u otro constructo teórico-conceptual que validará, el sustento deberá ser incluido, el cual contendrá la definición de términos básicos, de manera identificada o planteada en el discurso.

LA CONTEXTUALIZACIÓN

La contextualización es muy importante en las investigaciones cualitativas, sean teóricas o de inclinaciones empiristas. Consiste en una descripción *ad hoc* y detallada del lugar donde se desarrolla el estudio, incluyendo

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

aspectos históricos, sociales, económicos, culturales y educativos. Se suele acompañar de la inserción de mapas y documentos fotográficos en el texto, de forma que permitan al lector tener una visión cercana del lugar de donde emerge la información.

Para el evaluador del anteproyecto, la atención debe centrarse, no tanto en la extensión, sino en la potencia que tenga la descripción como para ser un retrato "representativo" del contexto, de tal forma, que resulte útil para cualquier interesado en el tema que no conozca el lugar. La ubicación de este aspecto en el informe puede variar, aunque se suele incluir como otro título luego del estado del arte también puede localizarse en la metodología de la investigación, junto a la descripción de las unidades de análisis.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Los informes de anteproyectos de investigación cualitativa, en cuanto a su metodología, por lo general parten de exponer la concepción epistemológica en la cual se insertan, como un punto muy importante y necesario de partida. En este sentido, la "objetividad" que tanto reclama la metodología positivista, en la cualitativa se cuida a través de: criterios explícitos y rigurosos para delimitar cada aspecto del planteamiento, de la selección de los actores, de las técnicas, del procesamiento y sistematización de la información, y por sobre todo, de la ética del investigador que está presente desde la elección del problema hasta su divulgación.

En cuanto al tipo de investigación, está condicionado por la inquietud que da origen a todo el proceso, y determina su diseño y estrategia. A continuación, se presenta un cuadro síntesis de los principales diseños cualitativos, de forma que el evaluador del anteproyecto pueda verificar la coherencia entre la inquietud contenida en el planteamiento, la interrogante, y el tipo de estrategia:

Tabla 3. Diseños de investigación cualitativa, inquietud y estrategia del investigador

INQUIETUD	TIPO DE INVESTIGACIÓN	ESTRATEGIA
Encontrar en lo textual (oral o escrito) con precisión y plenitud, su sentido. Entender un fenómeno a través de la interpretación de los textos que le abordan.	Hermenéutica	El autor del texto, el texto y el contexto del interprete (el investigador) establecen un diálogo, que a través de las preguntas y respuestas se fusionan en el comprender.

ISBN: 978-980-6792-93-7

INQUIETUD	TIPO DE INVESTIGACIÓN	ESTRATEGIA
Comprender la vida interior de las personas, la experiencia con respecto a algo, desde la perspectiva de sus actuantes.	Fenomenológica	Acercamiento al contexto natural. Registro de observaciones y entrevistas que se convierten en textos, que luego son codificados e interpretados. Por ello también se le llama fenomenológica-hermenéutica.
Generar teorías, modelos, conceptos	Fundamentada	Entrevistas a personas cuidadosamente seleccionadas, para convertir sus registros en textos, a los que se les aplica un sistema variado de categorización por niveles, de los cuales se extraen nuevos constructos.
Estudiar la cultura de un lugar determinado desde dentro.	Etnográfica	Se inserta en contexto natural, realiza observaciones, entrevistas y análisis de documentos.
Estudiar la interacción entre el contexto y el lenguaje; entre los escenarios sociales y acciones en la cotidianidad.	Etnometodología	Centra su registro en interacciones típicas de la cotidianidad.
Comprender la creación y asignación de significados a símbolos lingüísticos, códigos y objetos de la realidad del sujeto.	Interaccionismo-simbólico	Descripción profunda e interpretación de la interacción de las personas con esos símbolos, códigos u objetos
Intervenir la realidad con sus actuantes, para transformarla	Investigación-Acción-Participante	Se inserta o es parte del colectivo en intervención, puede ser un aula, una institución, una comunidad, conjugan un plan mancomunado, se ejecuta por aproximaciones sucesivas a las metas, y debe generar una transformación. En todo su desarrollo: observa, entrevista, documenta fotográficamente, aporta, lidera

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

INQUIETUD	TIPO DE INVESTIGACIÓN	ESTRATEGIA
Estudiar un programa para describirlo, o comprender desde sus actores el por qué funciona como funciona, o para predecir y prevenir resultados no deseados.	Estudio de Caso	Se selecciona o se acepta o se crea un caso, y se indaga sobre lo que acontece a propósito de este, para describirlo, o explicarlo, o evaluarlo, o predecir y cambiar. Sus modalidades son: intrínsecos, instrumentales y colectivos.

Elaboración: propia desde diversas fuentes.

Algunos ejemplos que muestran una posible pregunta de investigación y el tipo a fin con esta, se pueden observar de seguidas:

Pregunta de investigación: ¿Qué temas de investigación le interesa abordar en sus tesis a los participantes de la primera cohorte del 2016, que se desempeñan como docentes de primaria, pre-media y media diversificada; cursantes del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Privada "Dr. Miguel D. Ortega"?

Como la respuesta a esa pregunta puede hallarse en los mismos informes de investigación de los participantes del doctorado, una investigación de tipo hermenéutica es lo pertinente, y queda implícito que tal como está expresada la pregunta, sólo puede ubicarse como un estudio exploratorio o descriptivo, por lo cual puede encajar perfectamente en una maestría, o requeriría de algún aporte de mayor significatividad, para considerarse suficientemente compleja como para tesis de doctorado.

Pregunta de investigación: ¿Qué significado tienen para el docente de la Escuela El Varital los diplomas y reconocimientos que le confiere la comunidad educativa por su desempeño profesional durante el año escolar 2016?

Un estudio como ese lo que intenta es interpretar el valor que otorgan los docentes de esa institución a esos símbolos, por ello, el tipo de investigación se corresponde con el interaccionismo-simbólico.

Pregunta de investigación: ¿Cuál es la experiencia de los docentes del Corregimiento de David que han participado en el Programa Panamá Bilingüe en los años escolares 2015 y 2016?

Por el interés en un Programa Educativo, se puede ubicar como un estudio de caso, que es posiblemente de tipo intrínseco, debido a que el científico busca las explicaciones de sus actores sobre porqué funciona

ISBN: 978-980-6792-93-7

como funciona, para describir y explicar o para evaluar y tomar decisiones. Todo dependerá de la pregunta, que, según Mendoza y Llaxacondor (2016), puede tener una de estas variantes según lo que quiera generar como respuesta: de reporte, descriptivo, explicativo, evaluativo o predictivo

Tabla 4. Tipo de estudio de caso según la pregunta que se realiza el investigador

	De reporte	Descriptivo	Explicativo	Evaluativo	Predictivo
Qué pregunta	¿Qué existe o pasó?	¿Cuál fue la experiencia?	¿Por qué pasó lo que pasó o por qué existe?	¿Fue lo deseado?	¿Qué va a pasar? ¿Lo podemos cambiar?

Citado por: Mendoza y Llaxacondor (*ob. cit.*) como adaptación de diversos autores

Los ejemplos expuestos no pretenden agotar todos los posibles tipos de investigación cualitativa, ya que son sólo algunas posibilidades para mostrar cómo la pregunta de la investigación es la base del tipo y diseño cualitativo.

UNIDADES DE ANÁLISIS Y UNIDADES DE OBSERVACIÓN

Otro elemento en esta parte del anteproyecto, según Azcona, Manzini y Dorati (2013), se relaciona con la unidad de análisis mencionada con anterioridad, la cual al evaluarla debe comprenderse que, es un componente abstracto que tiene contenido y límites establecidos por el científico al considerar el tema, problema e interrogantes, y constituye el "objeto o fenómeno" de la investigación. Sus referentes empíricos, son las unidades de observación, que equivaldrían a la población en la metodología positivista, y depende de los criterios pertinentes para el estudio, son seleccionadas porque ofrecen la mejor oportunidad en cuanto a tipo, cantidad y procedimientos para rescatar información sobre los atributos del fenómeno o la Unidad de Análisis, son concretas y con delimitación espacio-temporal, y según el juicio del investigador, son la mejor representación del "caso".

PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS PARA RECABAR Y PROCESAR LA INFORMACIÓN

Los procedimientos en el anteproyecto dan cuenta de las fases que se prevén para recabar la información. Pueden comenzar por enumerar la manera como se localizarán los antecedentes para construir el estado del arte, hasta llegar al levantamiento de la información aportada por las unidades de observación, ya especificando los actores implicados o comprometidos. Es una proyección muy maleable por tratarse del anteproyecto, que se ajus-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

tará en función de las necesidades del estudio, y que solo el informe final recogerá en toda su forma.

En cuanto a las técnicas, estos estudios fundamentalmente se valen del análisis documental, de la observación y la entrevista estructurada, semiestructurada o abierta. No requieren de una validación como en el caso de las encuestas, aunque si reclaman cierto nivel de experticia para realizarlas adecuadamente y que la información que se recabe sea de calidad para el proceso. En este sentido, sería de esperar que el investigador declare cómo se ha preparado o planifica hacerlo. Asimismo, se requiere que el científico se inserte, posiblemente con otros coinvestigadores en el contexto natural, por lo que es necesario el relato de su estrategia de ingreso y acceso a los informantes.

Por su parte, los instrumentos por lo general son: la bitácora del investigador, grabadora, equipo fotográfico y/o de video, guiones de entrevista, entre otros, que en la actualidad puede ser condensado en una laptop, Tablet o un teléfono celular. La transcripción y organización de la información, constituyen los registros. Tanto los instrumentos como los registros también deberían aparecer descritos en el marco metodológico del anteproyecto, junto con la estrategia de procesamiento que se utilizará. Llegado a este punto, lo que el evaluador encontrará será la descripción de la forma cómo se llevará acabo el procesamiento la información hasta dar respuesta a las interrogantes planteadas y cumplir con el propósito del estudio, a través de la categorización e interpretación de los resultados.

CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO

Este es un aspecto indispensable en el anteproyecto de la investigación. Establece las técnicas y acciones que se dirigirán a garantizar la fiabilidad y solidez de los hallazgos. En primer lugar, por la declaración explícita de los criterios de decisión de cada aspecto de la investigación, en segundo lugar, por la triangulación de la información bien sea de fuentes o de técnicas, por ejemplo, y su auditoría por expertos y/o algunos de los informantes. De igual forma, todas las garantías ofrecidas a los informantes en cuanto a la protección de su identidad y el tratamiento y uso de la información solo para los fines descritos. Estos aspectos son de crucial atención para la evaluación del anteproyecto.

OTROS ASPECTOS QUE INCLUYE EL ANTEPROYECTO

Sin falta, el informe deberá incluir las referencias de todos los documentos citados. Asimismo, el plan de ejecución del proyecto es obligatorio.

ISBN: 978-980-6792-93-7

A parte de esto, el investigador tiene la responsabilidad de cubrir los aspectos formales que están establecidos en los documentos institucionales.

Un llamado de atención final a los evaluadores de anteproyectos es la necesidad de verificar aspectos éticos con profundidad y utilizando varios instrumentos, partiendo de la revisión en búsqueda de plagios, constatando el cuidado que se presta a los informantes y la información, el detalle de la forma cómo se expresa la problemática cuando se refiere a una institución, no para esconderla sino para describirla de una forma apropiada para una investigación.

PAUTAS PARA LA EVALUACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

ASPECTOS PRELIMINARES

1. Asuntos éticos:
   a. Creación original del anteproyecto para los fines previstos: una producción concebida por el propio investigador en su totalidad (que no sea un plagio o autoplagio)
   b. Presentación de la problemática de una forma honesta y respetuosa: realista y, al mismo tiempo, alejada de una mentalidad prejuiciosa y poco madura.
   c. El investigador como persona confiable: genera confianza al garantizar el apego a los objetivos de la investigación, la protección a la identidad de los informantes o actores y el manejo de la información.
2. Relación con el perfil de egreso:
   a. Pertinencia del tema con el proyecto formativo en el cual se inserta (área y nivel de conocimiento)
   b. Alcance y profundidad según sea trabajo de licenciatura, maestría o doctorado
3. Respecto al informe:
   a. Presencia de una estructura lógica según el diseño.
   b. Redacción y estilo en correspondencia con la tradición en la que se inserta el diseño.
   c. Argumentación convincente.
   d. Aplicación correcta de la ortografía y gramática de la lengua española.
   a. Aplicación de las normas de la institución para la presentación de trabajos de grado e informes de investigación.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

ASPECTOS MEDULARES

1. La problematización o presentación de la inquietud que impulsa la investigación:
   a. Centra el abordaje en un fenómeno o situación específica
   b. Su caracterización toma en cuenta el estado actual del fenómeno o situación, con sus insuficiencias y sus potencialidades
   c. La formulación del problema:
      - Tiene una dirección temática-conceptual (tiene potencial para generar conocimiento)
      - Es actual.
      - Es viable como investigación
      - Es concreta: con límites conceptuales, de espacio y temporales (según corresponda)
      - Su respuesta tendría adecuada complejidad, lo que significa que no sería obvia o complicada
   d. Explicita el gran propósito o finalidad del estudio:
      - Comprensión a fondo de cómo las personas experimentan determinado proceso o situación, existe un alto contenido multicultural o requiere estudiar un fenómeno de forma profunda
2. El sistema de preguntas:
   a. La pregunta principal se deriva lógicamente del problema o situación planteada y, presenta una estructura heurística:
      - Contiene lo que se cuestiona
      - Menciona qué es ese algo que sucede
      - Tiene explícita una unidad de análisis, fenómeno u objeto
      - Señala sus límites: teórico-conceptuales y empíricos (dónde y cuándo) que correspondan
   b. Las preguntas secundarias o subsidiarias, además de expresarse también en una estructura heurística:
      - Son suficientes para hallar la respuesta a la pregunta principal
      - Tienen relevancia por sí mismas
      - Presentan orden y complejidad adecuada
      - Para ser respondidas requieren de la aplicación de técnicas e instrumentos, así como de la sistematización de la información

ISBN: 978-980-6792-93-7

   a. Objetivos de investigación:
      - Son reflejo del sistema de preguntas (principal y secundarias)
      - Inician con un verbo en infinitivo (aquellos terminados en ar, er, ir)
      - Su logro implicaría conocimientos, no acciones
      - El conocimiento que podrían generar, tiende a basarse en la descripción, interpretación, contrastación y/o evaluación de la información
   b. Justificación:
      - Toma en cuenta la brecha en el conocimiento que el estudio se orienta a saldar
      - Expresa posibles aportes a la institución, la sociedad o los actores, con mesura (de forma realista)
      - Manifiesta algún tipo de contribución factible para la comunidad científica
3. Marco referencial o estado del arte:
   a. Explora referentes conceptuales del estudio, tal como se muestran en la actualidad:
      - Describe los criterios para la selección de las fuentes de documentación
      - Aborda la situación del conocimiento sobre el tema en el momento presente
      - Constituye una síntesis argumentada que muestra brechas y tendencias del tema o unidad de análisis
   b. Contextualización:
      - Presenta una potente, y no necesariamente extensa, descripción del lugar donde se desarrollará el estudio: historia, cultura, religión, economía, dinámica social, política y educativa
      - Ofrece al lector una visión cercana al lugar donde se recogerá la información, posiblemente acompañada de imágenes (mapas, fotos y otros)
4. Metodología de la investigación:
   a. Presenta el fundamento epistemológico de la metodología asumida
   b. Expone el diseño de investigación seleccionado con base en la inquietud o interrogante que anima a la investigación.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

c. Identifica claramente a la unidad de análisis, fenómeno u objeto del estudio
d. Puntualiza los criterios de selección de las unidades de observación, informantes o actuantes, considerando la delimitación de espacio y tiempo
e. Indica las estrategias de ingreso al contexto
f. Describe las técnicas e instrumentos para recabar la información congruentes con el diseño de la investigación
g. Explicita los procedimientos previstos para llevar acabo el estudio
    - Detalla el protocolo de acceso
    - Esboza un posible guion de observación y/o entrevista estructurada o semiestructurada
    - Identifica las técnicas e instrumentos (menciona si usará algún software) para procesar la información (cómo y con qué realizará la categorización)
    - Proyecta una posible manera de sistematización de categorías en concordancia con el diseño.
    - Prevé técnicas para la fiabilidad y confianza en los resultados
h. Incluye las referencias.
i. Presenta el plan de ejecución del estudio.

En conclusión, con los aspectos tratados se ha intentado dar una orientación general y a la vez práctica a quien se le asigne la responsabilidad de evaluar un anteproyecto de investigación dentro de un abordaje cualitativo. En ningún caso estas pautas sustituyen la experiencia de ser autor o coautor de estudios de este tipo, ni de participar en círculos de estudio propiciados por líneas o grupos de investigación, en donde se dialoga y profundiza sobre artículos y libros que orientan en cada evento que surge en el proceso de realizar un trabajo de grado, tesis o trabajo de ascenso académico. La invitación es entonces, para que todo potencial evaluador de un anteproyecto de investigación cualitativa busque el apoyo apropiado, de modo que realice una valoración justa y adecuada por estar basada en criterios pertinentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias, F. (2006). *Mitos y errores en la elaboración de tesis y proyectos de investigación.* Caracas (Venezuela): Episteme.

Azcona, M., Manzini, F., & Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. *Cuarto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (págs. 67-76). Buenos Aires (Argentina): Universidad Nacional de La Plata.

Colás, M., Buendía, L., & Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. La Coruña (España): Davinci Continental.

Cuesta, C. (2008). ¿Por dónde empezar? La pregunta en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 10-22.

Dei, D. (2008). *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

Domínguez, L., Vidal, I., González, J., & Benavent, A. (2016). Comunicación científica (XXX) Cómo hacer un protocolo de investigación. *Acta Pediátrica* (págs. 35-40). Valencia: Ediciones Mayo, S.A.

Guanipa, M. (5 de junio de 2008). *Gestiopolis*. Obtenido de http://www.gestiopolis.com/objetivos-propositos-investigacion-dialectica-ciencias-sociales/

Leal, J. (2009). *La autonomía del sujeto investigador.* Valencia, Venezuela: Azul Intenso.

Londoño, O., Maldonado, L., & Calderón, L. (2014). *Guía para construir el estado del arte.* Bogotá (Colombia): International Corporation of Networks of Knowledge.

Mendoza, J., & Llaxacondor, A. (2016). El estudio de caso en la investigación sobre la gestión de organizaciones: Una guia introductoria. *360: Ciencias de la Gestión*, 150-171.

Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?* México (México): Editorial Etxeta.

ISBN: 978-980-6792-93-7

ISBN: 978-980-6792-93-7

LA INVESTIGACIÓN. UN RECORRIDO DE CONOCIMIENTO Y PLACER

Edy Maritza Urdaneta[1]

Resumen

En esta investigación se logra sistematizar las experiencias de participantes y facilitadora en relación con el desarrollo del trabajo de investigación. El punto de partida permite organizar los aspectos de: inquietud, impaciencia, preocupación y expectativas como elementos de interés para el trabajo. El eje de sistematización se fundamentó en dos interrogantes y tres objetivos. Todo orientado a sistematizar experiencias de cambio de actitud de los participantes, frente al proceso de elaboración del trabajo de investigación como una acción humana. Los referentes teóricos se configuraron con la teoría de la acción humana y la investigación. Paralelamente se refieren aspectos relacionados con el conocimiento y el placer, que constituyen los dos componentes del recorrido. La ruta metodológica se soporta en el paradigma cualitativo, concretamente con la tradición sistematización de experiencias. Para reconstruir la historia se analizaron los documentos de inventarios, reflexiones y visualizaciones. Las derivaciones permitieron configurar tres categorías: organización personal, actitud y procesos cognitivos. Se hicieron talleres, video foro, mesas de análisis, asesorías, presentación de avances, respectivamente. El producto de las actividades formaba parte del trabajo de investigación individual. Todas las actividades realizadas para atender los aspectos relacionados con la organización personal, la actitud y los procesos cognitivos impactaron en forma positiva a los participantes. El talante de temor y desconfianza hacia la investigación expresada al inicio, se transformó en disposición para construir y gestionar el proceso, asumiendo como un reto susceptible de alcanzar. Todo ello reflejado en la calidad de informes escritos y de presentaciones y sustentaciones de alto nivel.

Palabras clave: sistematización de experiencias, conocimiento, investigación, placer y punto de llegada.

1 Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. UNERMB. Dra. en Ciencias, mención Investigación. MSc. Administración de la Educación Básica. Esp. en Investigación. Diplomado en Investigación Holística. Líneas de investigación: Investigación e Innovación Educativa y, Desarrollo Gerencial en Contextos Educativos. Correo-e: edymaru@hotmail.com

The investigation. A journey of knowledge and pleasure

Abtract

In this research is achieved the systematization of the participants and facilitator experiences in relation to the development of the research work. The starting point allows organizing the aspects of: restlessness, impatience, concern, and expectations as elements of interest about the work. The axis of this systematization was based on two questions and three objectives. Everything was oriented to systematize experiences of change about the participants' attitude in relationship with the process of elaboration a research work as a human action. The theory of human action and research shaped the theoretical references. At the same time, are referred aspects about knowledge and pleasure, which constitutes the two components of this journey. The methodological route is supported in the qualitative paradigm tradition, concretely using the "systematization of experiences". To reconstruct the history, the documents of inventories, also, reflections and visualizations were analyzed. The derivations allowed to configure three categories: personal organization, attitude, and cognitive processes. Workshops, video forum, roundtables, consultancies, presentation of research advances were made, respectively. The product of the activities was part of the individual research work. All the activities focused on attending aspects related to personal organization, attitude and cognitive processes, impacted the participants in a positively way. The fear and mistrust towards the research that were expressed at the beginning, became a willingness to build and manage the process; assuming it as a challenge that could be achieved. All this reflected in the quality of written reports, high level of presentations and elaborations.

Key words: systematization of experiences, knowledge, research, pleasure, and arrival point.

INTRODUCCIÓN

El dinamismo que demanda la construcción del trabajo de investigación representa para los participantes un reto, que en muchos casos se transforma en una carga muy pesada, produce angustia, temor y cansancio; esto se traduce en estrés. Muchas personas experimentan síntomas asociados a este estado emotivo y así lo expresan. Como una manera de revertir la situación de intranquilidad y ansiedad producida por esta responsabilidad, propuse a los participantes que iniciaban la maestría, trabajar con la predisposición de alcanzar felicidad elaborando el trabajo de grado. Esta práctica exigía a quienes participaran claridad en sus horizontes personales y profesionales, razón por la cual se orientó el compromiso hacia la atención simultáneamente de los aspectos de crecimiento personal, intelectual

ISBN: 978-980-6792-93-7

y de ejecución.

Las vivencias fueron tan interesantes y productivas que los participantes lograron conducir sus trabajos con escasos niveles de temor, inseguridad y confusión. Se incrementó el entusiasmo, el compromiso, la responsabilidad se puso de manifiesto, con el cumplimiento de las planificaciones personales. Así como también en los resultados de los avances de presentación oral y sustentación realizados por semestre. Otro aspecto de mucha relevancia se observó en la integración de los miembros en un equipo, capaces de coevaluar planteando observaciones de fondo en las exposiciones y haciendo sugerencias para mejorar. Igualmente, la madurez se hizo presente con la receptividad de las consideraciones que incluían aspectos conceptuales, metodológicos, vocabulario, uso de recursos y el talante personal. El seguimiento de los trabajos de investigación hasta la culminación, presentación y sustentación, hicieron evidente el cambio que se logró al decidir cada cual que quería proyectar su felicidad en el transcurso de su actividad de investigación. Lo importante de todo esto es que apenas dos de los estudiantes presentaron dificultad en sus procesos, y eso estuvo sujeto a condiciones personales que no pudieron canalizar.

Si algo ha quedado claro con estas vivencias, es que las personas cuentan con potencialidades que al ser impulsadas, les permiten concretar y alcanzar metas que han fijado. Por esta razón consideré de relevancia social y contemporánea las prácticas compartidas durante los cuatro semestres de escolaridad y, posteriormente, el seguimiento de la culminación, presentación y sustentación de los trabajos de grado de los participantes del grupo de interés. También es interesante señalar que las acciones en este proceso han servido de referencia para orientar el trabajo con los estudiantes de siguientes grupos. La convicción de que los conocimientos deber ser socializados, sirvió de base para difundir el trabajo realizado con los participantes.

En el marco de las opciones de investigación, se seleccionó en la escala de las cualitativas: la tradición Sistematización de Experiencias, modalidad ésta que facilitó a través de sus secuencias operativas, organizar los referentes de manera retrospectiva y estructurarlos en cinco momentos. El primero expone, la perspectiva general y el eje de sistematización. Con ello se describe el punto de partida y se plantean los aspectos orientadores del proceso que son: las interrogantes y los objetivos. El segundo, sirve para configurar un referente con la teoría de la acción humana para contextualizar el fenómeno, los modelos de investigación en diferentes perspectivas y

elementos conceptuales sobre el conocimiento y el placer.

Siguiendo con los momentos, se ubica el tercero, denominado Ruta de investigación e incluye el respaldo epistemológico, la Sistematización de Experiencias como tradición seleccionada y las secuencias operativas. El cuarto momento referido a la Reconstrucción de la historia, incluye una mirada retrospectiva que genera la exploración y el diagnóstico, adicionalmente se detallan la planificación y ejecución de las acciones. Posteriormente se presenta una tabla que integra las categorías, las unidades descriptivas y los planes de acción. Finalmente, en el momento cinco designado como Culminando la Experiencia, se plantea la reflexión de fondo y el punto de llegada.

PERSPECTIVA GENERAL Y EJE DE SISTEMATIZACIÓN

Punto de partida

La trayectoria como facilitadora de los seminarios de investigación en la Maestría Administración de la Educación Básica del Programa Posgrado de La Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), despertó el interés por sistematizar las vivencias con los participantes en el desarrollo del proceso de investigación, como una forma de poner al servicio de otros lo que las personas involucradas en la dinámica alcanzaron a través de un proceso de aprendizaje, en el que se atendieron tanto los temas asociados con las unidades académicas que configuran el trazado de investigación, como el aspecto personal, elemento clave en los logros de este trabajo.

La inquietud se origina al observar en los estudiantes expectativas, impaciencia y preocupación por cumplir con el compromiso y responsabilidad que la elaboración del trabajo de investigación exige a cada cual en su nivel. Esta situación se detecta mediante los inventarios aplicados al comienzo de los seminarios, así como también las interacciones utilizando técnicas de tormenta de ideas, comentarios orientados, entre otras, que permiten conocer las condiciones individuales y colectivas. La revisión y análisis de los planteamientos hechos por los grupos de interés, evidenció una realidad con elementos institucionales, sociales y, con mayor relevancia, lo personal. Así entonces se refleja: Alto nivel de exigencia, conflicto por la disparidad de criterios con el tutor, recelo para compartir sus ideas, temor a las evaluaciones, dificultades para conformar equipos de trabajo.

Adicionalmente, vanidad intelectual, dificultades para el análisis, insuficientes destrezas para realizar interpretaciones y transferencias, proble-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

mas para identificar y aplicar referentes empírico, teórico, metodológico y análisis en congruencia con paradigma de investigación seleccionado. También poca planificación personal, reducido hábito de lectura, costumbre de postergar, exceso de trabajo, insuficiente dominio personal, poca persistencia, esperanza pasiva, falta de impulso para escribir, el miedo de fracasar y dificultades inherentes a la escritura. Paralelamente se pudo valorar un conjunto de aspectos positivos que sirven de base para la consecución de los propósitos particulares y grupales, tales como: disposición para desarrollar habilidades y para intentar transformaciones, interés por desarrollar el trabajo de investigación atendiendo las orientaciones pertinentes para asegurar en el tiempo requerido, la culminación y presentación como respuesta a los requerimientos institucionales. Para guiar la dinámica investigativa se configura el eje de sistematización con las interrogantes y los objetivos.

Eje de sistematización

El eje de sistematización en esta modalidad de investigación, se refiere a la naturaleza del fenómeno, precisa el enfoque central y sirve para evitar dispersión. Se puede decir que es un hilo conductor que atraviesa toda la experiencia y está referido a sus aspectos centrales. Con esta referencia se delinea la sistematización de experiencias para este caso con la siguiente representación: *La investigación. Un recorrido de conocimiento y placer.* Para trazar el camino que permite obtener el conocimiento en el área de interés del trabajo, se exponen dos (2) interrogantes que facilitan la búsqueda de un horizonte y se complementa con unos objetivos para profundizar las ideas sobre el evento sistematizado.

Interrogantes

¿Por qué la elaboración del trabajo de investigación genera conocimientos a quienes lo realizan?

¿Cuáles elementos intervienen en la elaboración del trabajo de investigación como acción humana para producir sentimientos positivos en las personas que lo realizan?

Objetivo general

Sistematizar experiencias de cambio de actitud de los participantes frente al proceso de elaboración del trabajo de investigación como una acción humana.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Objetivos específicos

Describir el proceso de aprendizaje desarrollado en el trabajo de investigación para generar conocimientos en los participantes que lo realizan.

Identificar los elementos que intervienen en la actitud de agrado que manifiestan los participantes de la Maestría Administración de la Educación Básica del Posgrado UNERMB, hacia la elaboración del trabajo de grado.

REFERENTES TEÓRICOS PARA LA ACCIÓN

Todo proceso de investigación requiere de un respaldo teórico que sirva para explicar, describir, interpretar u orientar las acciones que se realizan en el transcurso de la experiencia. Esta última, es la función que se emplea en la conducción de este estudio en congruencia con las características de las investigaciones cualitativas, específicamente la sistematización de experiencias en la cual se hace retrospección de unos hechos y todas las circunstancias ocurridas. Para la gestión de la vivencia de aprendizaje, se recurrió a la interpretación de la acción humana, dentro de las cuales se ubica la elaboración del trabajo de investigación y los acontecimientos que éste origina. Se plantea al mismo tiempo los aspectos conceptuales y teóricos sobre la investigación, componente temático de interés. Además, se expone lo relacionado con el placer como mecanismo de respuesta a las circunstancias que rodean las actividades que realiza el ser humano, entre las cuales se ubica la investigativa. Con estos elementos teóricos de referencia, se impulsan las acciones requeridas para revertir las condiciones restrictivas en la elaboración del trabajo de investigación.

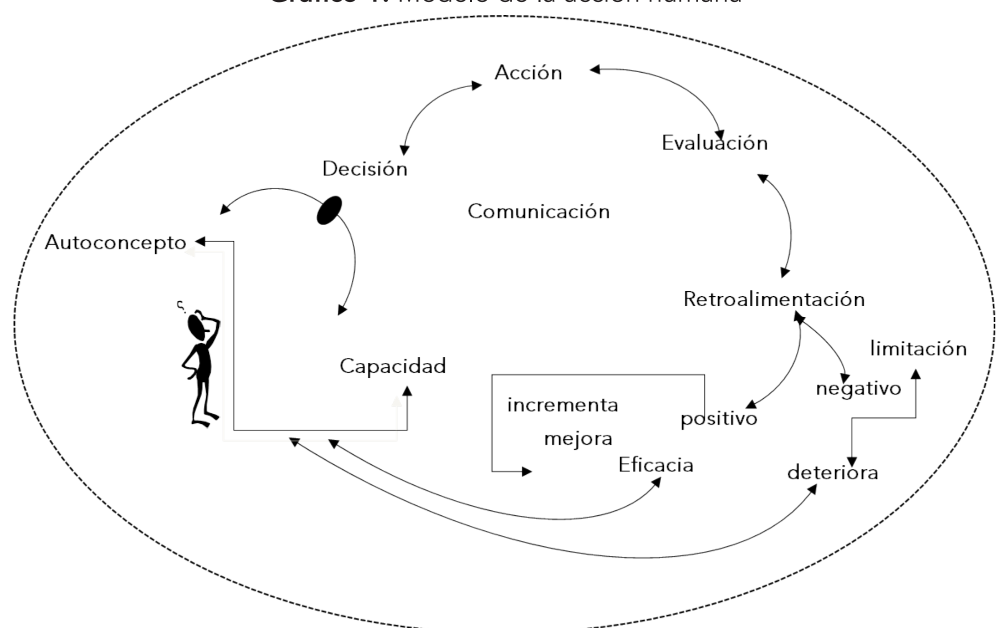
Teoría de la acción humana

El análisis y ordenamiento que realiza Urdaneta (2008: 33) del modelo de la acción humana de Pérez, resalta dos aspectos fundamentales estos son: el autoconcepto y la capacidad. El primero, cuya naturaleza tiene que ver con el análisis introspectivo de la esencia de la persona que es el yo. Implica la inteligencia y la voluntad. El ser humano es un ente de proyectos porque él es un proyecto como tal. Esto revela que el individuo es un agente capaz de actuar frente a un abanico de alternativas que puede ejecutar y de esa manera potenciar sus conocimientos, valores y actitudes. El segundo elemento está relacionado con la capacidad, referida a un conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes, especialmente intelectuales, que permiten el desarrollo de algo, el cumplimiento de una función o el desempeño de un cargo.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

El modelo de la acción humana, representado en el gráfico 1, se concibe como un sistema dinámico que se retroalimenta y que aprende, pero que no significa únicamente un aprendizaje limitado al repertorio de decisiones que en un determinado momento se pueden ofrecer, sino que favorece un incremento en la calidad emisora de tales decisiones, por cuanto, si se asume que el autoconcepto del individuo asociado a unas capacidades determinadas generan impulsos, éste se fortalece y será capaz de hacer más cosas. Así, sus capacidades aumentarán y sus decisiones además de mejorar cuantitativamente, también lo harán cualitativamente. Está compuesto de aquellas percepciones y valores conscientes de mí o yo, algunas de las cuales son un resultado de la propia valoración por parte del organismo de sus experiencias, y en algunos casos fueron interiorizadas o tomadas de otros individuos significativos o importantes. El autoconcepto es la imagen que el individuo percibe de sí mismo.

Gráfico 1. Modelo de la acción humana



Fuente: Urdaneta 2008. Trabajo de grado. Una actividad placentera o estresante.

En la secuencia de los aspectos importantes del modelo, se visualiza la lógica de la acción en la que interviene como factor esencial, la calidad de la comunicación. Ésta propicia un ambiente de armonía para lograr una interacción social más eficaz, en procura de la solución de un problema que supone la transformación de la situación de manera satisfactoria. También

ISBN: 978-980-6792-93-7

el vigor de la acción juega un papel muy importante, pues determina las consecuencias, así como, su eficacia, la cual siempre está intrínsecamente ligada a la responsabilidad de las consecuencias derivadas de la acción ejecutada por un agente. Esa calidad de la acción como respuesta a un problema, depende del bagaje cultural del cual disponga el individuo. En la medida que esto ocurra, el conjunto de información cultural existente, facilitará la superación en una menor fracción de tiempo la eventualidad presentada.

En la secuencia de actos del modelo, se ubica la evaluación, que consiste en la valoración de las acciones realizadas. Su objetivo es conocer cómo se ha ejecutado la actividad o conjunto de actividades y de esa manera emprender el mejoramiento o cambios, si es necesario o no vitalizar lo alcanzado. Esta tarea se cumple, al cotejar los objetivos formulados en la planificación y lo alcanzado por las personas involucradas en el proceso. Con ello, se genera una reacción que se constituye en el resultado de la acción, y, se supone, que si es positiva o eficaz, habrá una satisfacción que provocará la incorporación de esa nueva estrategia al bagaje cultural del agente. Las capacidades que puede tener una persona, no están únicamente determinadas por unas aptitudes subyacentes, sino también por el grado de desarrollo de esas aptitudes. La satisfacción al problema genera por tanto un cambio cultural, el cual por naturaleza e intrínsecamente es dinámico y en consecuencia favorece el aprendizaje.

Pero no sólo aprende el agente, sino que al modificar algunos aspectos culturales subyacentes en pro de un cambio positivo motivado por un evento, interioriza la satisfacción de la estrategia puesta en práctica y de este modo podrá trasmitirlo a los demás. Consecuentemente, aprende el colectivo y se incrementan las capacidades impulsoras de los individuos. Situación distinta sucede cuando se experimentan restricciones y limitaciones al ejecutar una actividad. En este caso, si la respuesta es negativa, se pudiera presentar un deterioro en el proceso en desarrollo que terminaría con su consecución. En este punto de reflexión, se puede distinguir la importancia tanto del autoconcepto como de las capacidades. El nivel de avance que se haya alcanzado en cada uno servirá de plataforma para recibir retroalimentación positiva y asumirla como palanca para continuar con los logros o resistir si es negativa y buscar oportunidades para revertir las condiciones adversas.

ISBN: 978-980-6792-93-7

El modelo dinámico expuesto, sirvió de guía para interpretar la acción humana, dentro de las cuales se puede ubicar la elaboración del trabajo de investigación. El análisis de los postulados generó un conjunto de líneas para las reflexiones y así poder entender la aptitud y actitud de las personas frente a las situaciones que le corresponde vivir. El ciclo expuesto en la actuación del ser humano, visto como un sistema puede referirse claramente al proceso que guía el desempeño de los estudiantes al realizar la investigación.

La investigación

Existe una gama interesante de definiciones y concepciones sobre la investigación que evidencia la diversidad de pensamiento del ser humano. En esta línea de perspectivas se presenta lo que Padrón (2011: 6) estima es la investigación. La define como un proceso dinámico y riguroso. Considera que investigar es, esencialmente, razonar: dados unos hechos y dado un cuerpo de conocimientos previos en torno a los mismos, todo en una relación problemática, confusa o dudosa, quien investiga formula grandes suposiciones o conjeturas que aclaren el problema y que expliquen los hechos, conjeturas a partir de las cuales realizará luego el trabajo de ir derivando proposiciones cada vez más finas, siempre dentro de toda una cadena de argumentaciones y razonamientos sistemáticamente controlados tanto por reglas lógicas como por evidencias observacionales.

Para el autor, el papel de las teorías y del desarrollo teórico deductivo es, pues, lo fundamental en el proceso de investigar. Los conteos, mediciones y experimentaciones son apenas un trabajo auxiliar que sólo tiene sentido dentro de un proceso general de teorización y, eventualmente, en ciertas fases del desarrollo de los programas de investigación. En tal sentido, esta posición epistemológica busca dar respuestas a incógnitas a través del método deductivo, lo que significa que es a partir de un problema que se construye un cuerpo de hipótesis teóricas y que, por la vía de la deducción, se van contrastando en correspondencia con las teorías seleccionadas, para luego ir a los hechos conocidos por los investigadores como contrastación empírica.

Algunas de las razones esenciales que justifican la posición racionalista-deductiva asumida por Padrón están relacionadas con la capacidad de generar aportes importantes para la ciencia en general, lo cual ha sido demostrado en la historia de la ciencia y la posibilidad para la comunidad de investigadores, de conocer y aplicar otros enfoques distintos al positivismo (investigación cuantitativa) y a la fenomenología (investigación cualitativa),

que enriquezcan la experiencia de los académicos y abran nuevas oportunidades de desempeño investigativo. Una vez que se ha tenido la oportunidad de conocer, estudiar y abordar otras posturas epistemológicas, las mismas despiertan en el investigador la necesidad y la opción de buscar otras maneras de saber.

Se puede revisar también la posición de Hernández, Fernández y Baptista (2010: 4) señalan que la investigación se ejecuta a través de pasos que implica: recoger, procesar y analizar datos cuantitativos o numéricos sobre variables previamente determinadas. Esto le da una connotación que va más allá de un mero listado de datos organizados como resultado; pues estos datos que se muestran en el informe final, están en total consonancia con las variables que se declararon desde el principio y las derivaciones van a brindar una realidad específica a la que estos están sujetos. El producto de la investigación de corte cuantitativo es un informe en el que se muestre una serie de datos clasificados, sin ningún tipo de información adicional que le dé una explicación, más allá de la que en sí mismos conllevan. Con un estudio de este tipo se muestra además las características de estos datos que han sido organizados.

La manera como se desarrolla el proceso desde esta posición, evidencia una visión positivista, también se denomina cuantitativa. Agregan los autores, que la investigación cuantitativa estudia la asociación o relación entre las variables que han sido cuantificadas, lo que ayuda aún más en la interpretación de los resultados. Este tipo de investigación trata de determinar la fuerza de asociación o relación entre variables, así como la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra. De aquí se puede hacer inferencia a una población de la cual esa muestra procede. Más allá del estudio de la asociación o la relación pretende, también, hacer inferencia que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada. Todo esto va mucho más allá de un mero listado de datos organizados.

Esta visión respalda una investigación centrada en la descripción y explicación. Son estudios bien definidos, estrechos, dirigidos por teorías e hipótesis expresadas explícitamente. También se puede decir que la investigación se concentra en la generalización y en la abstracción. Se busca obtener una clara distinción entre hechos y valores objetivos. Son centrales las técnicas estadísticas y matemáticas para el procesamiento cuantitativo de datos. Los investigadores están desconectados, esto es, mantienen una distancia entre ellos y el objeto de estudio; desempeñan el papel de obser-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

vador externo.

Al referirse a la investigación Martínez (2008: 8) hace énfasis la importancia de la realidad, tal como es vivida y percibida por el hombre; sus ideas, sentimientos y motivaciones. Trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Esto pone de manifiesto su inclinación por la ruta cualitativa (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. En esta acepción no se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: Una persona, una entidad étnica, social, empresarial o un producto determinado.

Aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. La investigación respaldada por el enfoque cualitativo se centra en la comprensión e interpretación. Los estudios tanto estrechos como totales tienen una perspectiva holística. La atención de los investigadores está menos localizada y se permite fluctuar más ampliamente. La distinción entre hechos y juicios de valor es menos clara; se busca más el reconocimiento de la subjetividad. Los datos son principalmente no cuantitativos. Los investigadores son actores que también experimentan en su interior lo que están estudiando.

Lo interesante de los planteamientos anteriores está en la variedad de rutas que puede recorrer una persona para desarrollar la investigación. Esto se puede ver como una oportunidad para quienes definen sus pensamientos sobre los postulados de un paradigma o enfoque determinado. Es una forma de establecer congruencia entre su estilo de pensamiento y el paradigma de investigación. Esta consonancia puede generar motivación al ejecutar el trabajo de investigación, tener libertad para seleccionar un recorrido que satisfaga las expectativas, resulta un incentivo para culminar con alegría el estudio iniciado. Independientemente del curso que se tome al ejecutar un proceso de indagación, lo importante y en lo que coinciden todos los modos de ejecutarlos es que la investigación, conceptualizada como una acción, permite producir conocimiento socializado y sistemático que pueden revertir situaciones de deterioro en contextos sociales.

El conocimiento

El conocimiento es un conjunto de representaciones abstractas que se almacenan mediante la experiencia o a través de la observación. En el sentido más extenso, se trata de la tenencia de datos variados e interrelacionados que al ser tomados por sí solos, poseen un menor valor cualitativo. Al respecto Trejo (2009: 24), considera que lo fundamental son tres características: a) El conocimiento es personal, en el sentido de que se origina y reside en las personas, que lo asimilan como resultado de su propia experiencia (es decir, de su propio hacer, ya sea físico o intelectual) y lo incorporan a su acervo personal estando convencidas de su significado e implicaciones, articulándolo como un todo organizado que da estructura y significado a sus distintas piezas.

b) Su utilización, que puede repetirse sin que el conocimiento se consuma como ocurre con otros bienes físicos, permite entender los fenómenos que las personas perciben (cada una a su manera, de acuerdo precisamente con lo que su conocimiento implica en un momento determinado), y también evaluarlos, en el sentido de juzgar la bondad o conveniencia de los mismos para cada una en cada momento; y c) Sirve de guía para la acción de las personas, en el sentido de decidir qué hacer porque esa acción tiene, en general, por objetivo mejorar las consecuencias, para cada individuo, de los fenómenos percibidos (incluso cambiándolos si es posible).

Para Rojas (2012: 15) el conocimiento científico implica recorrer un largo camino en el que se vinculas diferentes niveles de abstracción, se cumplen determinados principios metodológicos y se cubren diversas etapas en el proceso de investigación de los fenómenos para lograr al final de la senda un conocimiento objetivo, es decir, que corresponda a la realidad que se estudia. El proceso de conocimiento se inicia al entrar en contacto los órganos de los sentidos con el mundo exterior. El conocimiento común, cotidiano, también conocido como empírico-espontáneo, se obtiene básicamente por esta vía a través de la práctica que el hombre realiza diariamente, lo cual ha permitido a la humanidad acumular valiosas y variadas experiencias.

La adquisición del conocimiento, científico requiere, en cambio, la actividad conjunta de los órganos sensoriales y del pensamiento del sujeto cognoscente, apoyada en la reflexión teórica y guiada por una serie de principios y reglas con el fin de descubrir lo que el conocimiento empírico-espontáneo no puede captar: la esencia de los procesos, acontecimientos y objetos, lo cual implica conocer las causas por las cuales estos surgen, se

ISBN: 978-980-6792-93-7

desarrollan y modifican, es decir, la comprensión de las leyes del desarrollo de la naturaleza y la sociedad.

En el proceso de conocimiento, es necesario atender tanto lo teórico, metodológico como técnico. Esto se hace con el fin de alcanzarlo de manera profunda y completo sobre la realidad del fenómeno de estudio. El quehacer científico incluye los elementos fundamentales: La imaginación creativa, espíritu de perseverancia. La imaginación se agudiza cuando hay un compromiso social, dependerá en gran medida de las condiciones materiales de vida de las personas y de la ideología que profesen. Los hallazgos, aciertos y aportes que puede obtener el ser humano en este recorrido, va produciendo satisfacción, alegría, entusiasmo y placer por el aporte que puede generar a la sociedad con el conocimiento derivado de la investigación.

El Placer

Se refiere al conjunto de sentimientos que se desarrollan y producen alegría, entusiasmo, satisfacción y el deseo de volverla a hacer. Las acciones placenteras implican que la persona disfrute. Se refiere, además, según Cuetos, Muñoz y García, (2004:12) en pensar en positivo, apreciar y disfrutar del quehacer en todas sus dimensiones; familiar, social, de aprendizaje y laboral, es disfrutar de las situaciones cotidianas o de lo que se hace, aunque sea rutinario o un poco difícil. La actividad placentera influye en los estados emotivos de las personas y las impulsa al establecimiento de relaciones positivas.

También las guía para lograr relacionarse y comunicarse más eficazmente mediante el humor. Genera emociones gratificantes y promueve el bienestar personal como hábito. Entre las emociones que producen las actividades placenteras están: la alegría, el compromiso, el entusiasmo, la satisfacción, entre otros, los cuales ponen en evidencia el deleite con el que se ejecuta la actividad, en este caso la elaboración del trabajo de investigación. La relevancia de estas expresiones de agrado invita a profundizar en cada una de ellas.

Alegría

La alegría es un sentimiento que se refiere al estado de ser más sublime, porque cuando estás en un estado de gozo, no hay lugar para los celos, la furia, la amargura o la guerra. Es difícil odiar o asediar, entonces, a otras personas. Se está satisfecho y completo, y la vida, la sabiduría y la creatividad fluyen como un poderoso río desde dentro del ser. Por su parte Kni-

ISBN: 978-980-6792-93-7

ght, (2002:62) asume que al realizar una actividad con alegría, la inspiración llega hasta lo más alto de la grandeza y lo más profundo del sentimiento, pues la vida ya no es una ardua tarea, sino una aventura maravillosa de la cual sólo quieres más. Cuando el agrado está presente, las labores personales o profesionales se realizan con mayor eficiencia. El autor citado, asocia el placer con el aprecio que se tiene de uno mismo y de la capacidad de autorrealización. Con estas referencias positivas se desarrolla en la persona como costumbre, el compromiso

Compromiso

El compromiso es otro sentimiento que permite realizar una actividad placentera. De acuerdo con Robbins (2003: 88) éste proporciona el poder para alcanzar metas propuestas. El compromiso de un individuo hacia una meta personal o hacia algo que él considera valioso, puede ser uno de los poderes más sólidos y profundos que existen dentro del ser humano. Para que éste se logre, son muchos los elementos que entran en juego: conciencia, intención, voluntad, motivación y finalmente, la acción en sí. La acción, es la que demuestra si el compromiso de un individuo realmente existe, y si se convierte en la expresión de vida de un valor. Lo que es compromiso para unos, otros pueden considerarlo poca cosa, por lo que resulta muchas veces, difícil de juzgar. Varía en grado y en intensidad y se aprecia desde una perspectiva totalmente individual ya que cada uno de nosotros lo vive subjetivamente.

Entusiasmo

El entusiasmo de acuerdo con Izzo (2005:35) es un desarrollo, un despliegue, una secuencia, una línea de acción cuyos movimientos se enfilan con gracia, en donde uno se siente arrastrado por una fuerza no intencional, pero a la que reconoce como particularmente propia. Es el ser surgente, el ser la fuente que emana del verdadero sí mismo que buscamos en nosotros, del intenso, del animoso, ese intermitente y escurridizo. Cada uno tiene ámbitos en los cuales el entusiasmo es posible y ámbitos en los que jamás podría producirse; uno no elige de qué gustar. La tarea es más bien captarse, ser capaz de detectar y meterse en esas zonas del mundo donde queremos a participar.

El autor señala que una moral del entusiasmo, implica entender que aún para el trabajo es necesario entrar por la vía del darse gusto y no del someterse o dejarse de lado, que se lleve siempre consigo, que no pueda fácilmente despojarse de las características y los gustos personales para

ISBN: 978-980-6792-93-7

volverse formal. Es importante llevarse a todas partes, en la casa, en el trabajo, en los lugares de estudio, en las actividades sociales, entre otras. Igualmente, subraya que el entusiasmado obtiene su recompensa en el proceso y no sólo en el resultado. Eso es precisamente, una complacencia en los caminos que transita una determinada actividad. El entusiasmo es un amor por las cosas, un afecto por ciertos ámbitos, personas, actividades.

Satisfacción

La satisfacción de acuerdo con Krell (2004: 16) en su ámbito más general es un estado de la mente producido por una mayor o menor optimización de la retroalimentación cerebral, en donde las diferentes regiones compensan su potencial energético, dando la sensación de plenitud e inapetencia extrema. La mayor o menor sensación de satisfacción, dependerá de la optimización del consumo energético que haga el cerebro. Cuanto mayor sea la capacidad de neurotransmitir, mayor facilidad de lograr la sensación de satisfacción. No se debe confundir la satisfacción con la felicidad, aunque sí es necesario estar satisfechos para poder entender qué es la felicidad plena. La insatisfacción produce inquietud y/o sufrimiento.

No obstante, dado que la naturaleza del cerebro y la prioridad de la mente es la de establecer caminos sinápticos que consuman lo menos posible, el ser humano siempre tenderá a ir buscando mejores maneras de estar satisfecho. Agrega Krell, (2004: 16) que la falta de estímulo por lo cual moverse, actuar y pensar, procedentes de la satisfacción plena, solo aumenta el grado de inquietud por conservar ese estado de consumo mínimo el mayor tiempo posible. Cuando la parte racional ha registrado por varias veces el ciclo satisfacción - estado de plenitud y marca el objetivo de conseguir ese estado de forma indefinida con el mínimo esfuerzo posible. Es entonces cuando se necesitará de la consecución del estímulo adecuado para activar la motivación que nos permitirá emplear la energía para movernos. Esta condición también debe estar presente en los participantes cuando realizan la investigación.

RUTA METODOLÓGICA

Paradigma cualitativo

La investigación está sustentada epistemológicamente en el paradigma cualitativo, cuyos postulados, orientan la manera de construcción de un tipo de conocimiento, que permite captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, y asumir que el acceso al

ISBN: 978-980-6792-93-7

conocimiento de lo específicamente humano se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo. Todo lo anterior se traduce en la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

Sistematización de experiencias

Dentro de la gama de tradiciones cualitativas se seleccionó la sistematización de experiencias, siguiendo las disposiciones de Jara (2006:8) quien señala que es una forma científica de conocer la realidad a partir de nuestras propias experiencias. Es un proceso que permite aprender de nuestra práctica, podemos redescubrir lo que hemos experimentado, pero que aún no lo asimilamos en un cuerpo teórico propio. Sistematizar es un proceso de conocimiento que no sólo reconstruye y ordena la experiencia en forma integradora, sino que también la interpreta. Esto permite que los sujetos o actores de las experiencias aprendan de ellas y utilicen los conocimientos que han producido para mejorarlas y transformarlas.

La sistematización no es una evaluación, es una forma de investigación diferente a la clásica, se asemeja mucho más a la investigación acción y a la participante, ya que el punto de partida es la práctica y permite rescatar la experiencia por sus propios actores, en los respectivos niveles en donde ellos han realizado dicha práctica. Es liberar, redescubrir, ordenar, interpretar nuestras experiencias. Es un proceso de interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su reordenamiento, muestran la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de esa manera. Nos permite pasar de la observación externa de las cosas y fenómenos a la observación interna de los mismos. Con esta plataforma teórica se ordenó la experiencia con los participantes.

Secuencias operativas

Toda experiencia que se piense sistematizar es un proceso que ha transcurrido en el tiempo y es preciso tomar en cuenta que en ese trayecto se han realizado muchas y diferentes cosas. Esto no significa que se debe concluir la experiencia para sistematizarla, porque la sistematización debe hacerse para ir alimentando la práctica. Implica que al realizarse la experiencia es útil determinar, de inicio, para qué queremos sistematizar, forma y

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

medios para hacer registros y reflexionar, organizar y determinar conclusiones sobre cada etapa para retroalimentar el proceso. Las secuencias están estructuradas de la siguiente manera: diagnóstico, delimitación del eje de sistematización, reconstrucción de la historia, reflexión de fondo y punto de llegada.

RECONSTRUYENDO LA HISTORIA

Exploración y diagnóstico

Para lograr la recuperación de los momentos vividos por el grupo de investigación, se recurrió a la revisión retrospectiva de los hechos descritos en los registros documentales, grabados y filmados. La exploración de los documentos de las dinámicas de inventario y visualizaciones, sirvió de referencia para obtener un panorama inicial sobre las percepciones y expectativas de los participantes acerca del proceso. La perspectiva general reflejada en las visualizaciones, se asocia con un proceso difícil, con problemas para alcanzar objetivos y metas. Con carencias cognitivas y metodológicas para ejecutar en forma acertada las actividades de indagación. También estados de ánimo de miedo, angustia, ira, impotencia, deseos de abandonar todo. Paralelamente, se pudo descubrir la disposición por desarrollar habilidades para investigar.

Siguiendo con la búsqueda, se analizaron documentos con aportes de las técnicas tormenta de ideas y análisis de campo de fuerzas. Las derivaciones fueron: carencia de planificación personal, insuficiente dominio personal, disposición para el cambio, deseos de superación, sentido de integración de equipo, reducido hábito de lectura, dificultad para el análisis, barreras para la interpretación y transferencia. Otros aspectos que también surgieron: el hábito de postergar, exceso de trabajo, compromisos familiares, carga laboral y tiempo de dedicación. Esto sirvió de plataforma para configurar las categorías: Organización personal, actitud y procesos cognitivos

Planificación y Ejecución

Para formular los planes se atendieron las unidades descriptivas de cada categoría; es así como para la organización personal se orientó la acción hacia la oportunidad de reflexionar sobre la vida, sobre sí mismos, de visualizar su propia historia para construir el futuro individual y colectivo. Igualmente, imaginar adelantos de eventos y circunstancias deseadas, que permitan generar grandes proyectos susceptibles de realizar. Se formularon

ISBN: 978-980-6792-93-7

actividades de taller, mesa de análisis y video foro que incluyeron temáticas como: Mi estilo organizacional, Motivación de logro, Gestión de lo obvio, Los 7 hábitos de la gente altamente eficaz y El Ser de Miguel Ángel Cornejo. Este trabajo se realizó paralelamente con lo correspondiente a la temática de investigación en cada semestre. Con ello se procuró propiciar un espacio para que los participantes pudieran descubrir recursos desaprovechados que permiten alcanzar los objetivos deseados y solucionar las contradicciones internas. También aumentar la creatividad, que puede ser aplicada para llevar adelante nuevos proyectos personales o profesionales.

Los acontecimientos que se emprendían, exigían un ambiente de armonía y confianza que solo podrían lograrse con un modelo de aprendizaje que respondiera tanto a las exigencias individuales y grupales como a las institucionales. Desde esta perspectiva se inició el proceso con unas fortalezas; éstas eran: secuencia de cuatro semestres trabajando juntos facilitadora y participantes, el deseo de la facilitadora de apalancar mediante la formación, las competencias necesarias para desarrollar el trabajo de investigación con todos sus componentes: empírico, teórico, metodológico y de análisis con tanta eficiencia, que pudiera generar en los participantes la felicidad que se siente cuando se realiza una labor con conocimiento, placer y amor.

El modelo de aprendizaje se orientó con los principios de libertad y justicia. Resaltando los valores de respeto, independencia, autodesarrollo y cooperación entre las personas que conformaron el grupo de trabajo. Es en este momento de reflexión que resulta agradable describir los aspectos que intervinieron en esta manera de conducir u orientar el proceso de aprendizaje y las interacciones entre ellos. Con estos insumos, se prepararon los planes de acción, contentivos de todos los procesos que se deseaba desarrollar. Los planes preparados eran flexibles, esto indica que podían ser modificados si así lo demandaban los miembros del equipo. Las actividades planteadas fueron ejecutadas y evaluadas en el recorrido, con ello se conocían los aciertos y equivocaciones que fueron reorientadas en la medida que los resultados lo exigían. Esta línea de acción se desarrolló atendiendo dos aristas: la personal y la conceptual. La primera tiene que ver con los aspectos de actitud y organización, mientras que lo segundo se inserta al campo cognitivo, que en este caso era el proceso de investigación.

En los encuentros semanales se realizaban las actividades previstas de intercambio de conocimientos. En ocasiones eran dirigidas por la facilitadora y en otras por equipos de trabajo organizados y conformados por dos o

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

tres participantes. En estos momentos se presentaban tensiones, especialmente cuando se llegaba a la evaluación. Con ella se pretendía revisar lo que cada cual realizó y el cómo. En los inicios se tendía a emitir opiniones de solidaridad, situación que se fue modificando, y ya las palabras de respaldo eran acompañadas por observaciones de fondo y forma, seguidas de sugerencias.

Otros instantes que también produjeron algunas resistencias y angustias fueron los análisis de las teorías que respaldaban el fenómeno de investigación. Para ello se trabajó a cada participante, en actividades donde todos hacían sus aportes. Se construían los esquemas de respaldo (seguidillas, término usado por ellos). Al exponer mediante ejemplos de sus trabajos, cada cual fue haciendo sus aproximaciones, que eran evaluadas una explicadas. Resultó interesante esta manera de trabajar, porque todos conocieron las referencias teóricas de cada trabajo de investigación. La dinámica fue extensa y de profundidad, tal como se muestra una parte en la siguiente tabla.

Tabla 1. Relación entre categorías y acciones para revertir las carencias

Categorías	Unidades descriptivas	Planes de acción
Organización personal	Carencia de planificación personal Reducido hábito de lectura Hábito de postergar Exceso de trabajo Compromisos familiares	Talleres: Mi estilo personal Gestión de lo obvio Mesa de análisis: Los 7 hábitos Video foro: El Ser *Producto: Plan personal
Actitud	Disposición para desarrollar habilidades investigativas. Deficiente dominio personal Disposición para el cambio. Deseos de superación Sentido de integración de equipo	Talleres: Dominio personal Valores y Autoestima Formación de equipo. Presentación oral exitosa Reflexión crítica: Manejo de tiempo. *Producto: Proyecto de vida
Procesos cognitivos	Dificultad para el análisis. Barreras para la interpretación y transferencias. Dificultades para identificar y aplicar fases: empírica, teórica, metodológica y de análisis.	Talleres. Asesorías individuales Asesorías grupales Presentación de avances. Inventarios Pautas para el desarrollo de los componentes *Producto: Trabajo por fases Trabajo completo

Fuente: Documentos de actividades realizadas

ISBN: 978-980-6792-93-7

CONCLUSIÓN

CULMINANDO LA EXPERIENCIA

El final se explica atendiendo dos perspectivas: la reflexión de fondo, que se refiere a la posibilidad de interpretar en forma crítica lo vivido y los puntos de llegada, asociados con las conclusiones.

Reflexión de fondo

Si bien es cierto que el proceso de investigación es complejo, también resulta verdadero que cuando se logra establecer una comunicación asertiva, clara y de alto nivel académico, donde el respeto, la consideración y comprensión estén presentes, se genera un clima de confianza para que las personas sean capaces de exponer sus ideas. Estas premisas fueron el norte de este grupo de trabajo, se atendieron de manera integral las carencias conceptuales, teóricas y metodológicas de cada quien. Se hicieron las orientaciones pertinentes, aspecto éste que impulsó el deseo por construir el trabajo con interés, entusiasmo y profundidad.

Ese talante de compromiso, rendimiento, responsabilidad y dedicación de quienes conformaron el grupo de la experiencia, ha sido consecuencia del sendero de aprendizaje interactivo recorrido. Esos cambios de conducta de inseguridad por dominio personal, desconocimiento de metodología de trabajo por la comprensión de la secuencia requerida, el uso de teorías sin establecer conexión con el fenómeno en estudio, por la interpretación de postulados teóricos y la capacidad para transferir al contexto de indagación, vacilación para exponer oralmente los avances y culminación del trabajo de grado por la convicción de haberlo hecho bien y querer demostrarlo ante los demás como ejemplo de constancia y dedicación y como una invitación a sentir la satisfacción de un nuevo logro.

Los planteamientos anteriores revelan en la realidad sistematizada, el cumplimiento de lo que Covey denomina ciclo de madurez, descrito en sesión del taller los 7 hábitos de la gente eficaz. Primero la dependencia de pautas que como facilitadora les planteaba para la elaboración del proyecto. Luego la independencia, cuando cada cual pudo ejecutar sus propios procesos mentales y de actitud frente a la realización de las fases de la investigación. Finalmente, la interdependencia que se asocia con la capacidad de las personas para interactuar en forma exitosa. En este caso fue la construcción grupal del conocimiento.

La reflexión y la elaboración como elementos básicos del intercambio e interdependencia entre quienes participaron en ese proceso organizado,

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

utilizando el diálogo, permitió sacar provecho de tales condiciones, pues se soportó en la premisa de que las tertulias o reuniones representan la oportunidad para aprender y construir el conocimiento en conjunto, si se promueve un ambiente favorable para ello. La convicción de que el estudiante pasa a ser el factor principal y decisivo de la experiencia educativa, sirvió de base para proporcionar el escenario conveniente para que se convirtieran en agentes activos y emprendedores. La oportunidad de seleccionar los objetivos de aprendizaje y los caminos para lograrlos, mediante el aprendizaje colaborativo aportó elementos significativos para alcanzar las transformaciones necesarias en la gestión del trabajo de grado sin angustias y en forma placentera.

En este momento de la sistematización, se puede decir que los factores esenciales que intervinieron en ella, se asocian fundamentalmente con las convicciones que tienen las personas sobre sus capacidades, habilidades y disposición para alcanzar las metas. El hecho de ponerlas en práctica sirvió de reto para demostrar cuán feliz o infeliz se puede ser, si alguien se lo propone; esto es que cada cual es responsable de sus estados emotivos. Significa entonces que es potestad personal configurar su horizonte de logros.

Puntos de llegada

Este es el aspecto conclusivo de la sistematización y sirvió para dar respuesta a las interrogantes que orientaron el proceso de investigación, así, como también para responder los objetivos formulados considerando y relacionando toda la información recabada. Sobre la base de las ideas expuestas es importante señalar que una actividad genera placer cuando se sabe con exactitud todos los pasos por seguir para alcanzar en forma efectiva las metas planteadas. Tal como lo expusieron los participantes al referirse al trabajo de investigación. Sintieron tranquilidad, satisfacción, agrado y deleite cuando pudieron cumplir con la mayor parte de los planes formulados para culminarlo en el tiempo estipulado; esto fue una vez finalizada la escolaridad. La ejecución de las fases del informe, produjo placer en la medida que cada cual se hizo responsable de efectuar lo correspondiente con cada componente del trabajo.

Tener la capacidad intelectual y la disposición para compartir con los compañeros del equipo los conocimientos obtenidos les hizo sentir la victoria pública que refiere en su trabajo de los 7 hábitos Covey (2009: 46) en su ciclo de madurez. De acuerdo con las reflexiones en colectivo, se pudo concretar que los factores que intervinieron de forma significativa fueron:

la organización personal, porque pudieron establecer y jerarquizar sus necesidades y la forma de satisfacerlas. Desarrollaron el hábito de la lectura, controlando la práctica de postergar y aplicando la conducta de primero lo primero. Otro factor relacionado con la actitud, fue la disposición para el cambio. Para ello se hizo necesario potenciar el sentimiento de asumir el compromiso, vitalizar la estima y motivación de logro, para obtener el dominio personal que facilitó gestionar el proceso de investigación en forma asertiva y con placer.

En relación con los procesos cognitivos como categoría, fue atendida mediante el estudio constante, el ejercicio permanente y la interacción continua. El trabajo de análisis de teorías, la comprensión de los postulados de los autores, los diseños de mapas mentales, conceptuales y V de Gowin para entender con mayor énfasis las ideas expuestas por los creadores de los enfoques, modelos, teorías y marcos conceptuales utilizados. Así como también el trabajo interactivo que propiciaba la oportunidad para hacer observaciones de fondo, cuando se percibían carencias en el tema, explicaciones superficiales y poco uso de vocabulario técnico.

Esta práctica se convirtió en la herramienta generadora del conocimiento para concretar en forma exitosa el informe por semestre con su respectiva presentación de avance y en consecuencia la culminación con la presentación y sustentación del trabajo. Sin duda que el proceso de aprendizaje, desarrollado para fortalecer sentimientos positivos en los participantes hacia la elaboración del trabajo de investigación, estuvo soportado en el intercambio de conocimientos, el apoyo, las asesorías, la participación, el respeto, la valoración y el modelaje de las etapas que se deben recorrer en la investigación. Otro aspecto característico de esta vivencia fue la planificación compartida, en la cual se incluyeron ideas individuales y colectivas, así como también los requerimientos institucionales. La evaluación guiada por una actitud crítica y reflexiva, que sirvió para retomar en muchas ocasiones aspectos tanto empíricos, como teóricos y metodológicos para emprender nuevamente en forma más segura las ideas referidas.

Todas las actividades realizadas para atender los aspectos relacionados con la organización personal, la actitud y los procesos cognitivos impactaron en forma positiva a los participantes. El talante de temor y desconfianza hacia la investigación expresada al inicio, se transformó en disposición para construir y gestionar el proceso, asumiendo como un reto susceptible de alcanzar. Todo ello reflejado en la calidad de informes escritos y de presentaciones y sustentaciones de alto nivel.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cuetos, A. (2003). *¿Ríes o te enriqueces? Enriquécete riendo.* Universidad de Valladolid.

Cuetos, A., Muñoz, M. y García, B. (2004). *Programa de intervención para el desarrollo de estrategias de afrontamiento.* IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Universidad de Almeria. España

Covey, S. (2009). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva. Lecciones magistrales del cambio personal.* Brcelona. España. Paidós

Flores, G. (2004). La tutoría académica base de la formación integral del alumno. http://www.formaciontutores.org.mx/generacion2/login/index.php

González J. (2007). *La investigación acción colaborativa basada en la construcción cognitiva.* Bolivia. UNICEN.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación.* Distrito Federal. México. McGraw Hill

Izzo, J. (2005). *Redescubriendo el entusiasmo y la alegría. Una guía para renovarse en el trabajo y en la vida diaria.* Barcelona. España. Amat

Jara, O. (2006). *Para Sistematizar Experiencias, una Propuesta Teórica y Práctica.* Tarea, Lima

Knigh, G. (2002). *Filosofía y Educación. Introducción a una perspectiva Cristiana.* Bogotá. Colombia. APIA

Krell, H. (2004) *Revista Nueva.* Volumen: 3 número: 5-6

López, P. (2004). *La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física.*

Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación.* Manual teórico – práctico. México, Trillas

Malaret, J. (2003). *El entusiasmo estratégico, factor diferencial de los equipos sobresalientes...* Madrid. España. Díaz De Santos

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Vol. I. Métodos. Madrid: La Muralla.

Padrón. J. (2011). *La investigación en el enfoque racionalista. Material para seminarios.* Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas. Venezuela

Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto

Robbins, S. (2003). *Comportamiento organizacional.* México. Prentice Hall

Rojas, R. (2004) El arte de hablar y escribir experiencias. México. Plaza y Valdés.

Rojas, R. (2012). *Métodos para la Investigación Social. Una propuesta de investigación.* México. Plaza y Valdés.

Trejo, D. (2009). *Identificación, análisis y aprovechamiento de la administración del conocimiento.* Estados Unidos de Norteamérica. Daniel Trejo

Urdaneta, E. (2008). *Una actividad placentera o estresante.* Trabajo de grado. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Maracaibo. Venezuela

ISBN: 978-980-6792-93-7

ISBN: 978-980-6792-93-7

LECTURA. REFLEXIONES TEÓRICAS DESDE LA LÚDICA Y JUEGO

El niño que no juega no es niño,
pero el hombre que no juega perdió
para siempre al niño que vivía en él
y que le hará mucha falta.
Pablo Neruda

Carla S. Padrón R.[1], Maglene Romero de Padrón[2] y Pedro Isea[3]

Resumen

En esta revisión documental presentamos algunas reflexiones sobre la lectura correlacionada con la lúdica y el juego como estrategias didáctico-pedagógicas en el marco de los procesos de aprendizaje universitario. Para ello, describimos y deconstruimos algunas de las características de la lúdica y del juego, develando que en cualquier nivel educativo invitar a la lectura bajo esquemas lúdicos será un proceso enriquecedor a través del cual podemos captar las redes que unen texto y realidad, no obstante, para lograrlo es preciso emplear estrategias que coadyuven a internalizar la lectura no solamente como un acto que llena los espacios de la vida y el amor, sino como un acto libre que nos permite ser y estar en relación, además de cambiar los modos de pensar y se sentir, manteniendo vivo nuestro niño interior.

Palabras clave: leer, lectura lúdica, lúdica, juego, estudiante universitario.

1 Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Licda. en Comunicación Social (Universidad Rafael Belloso Chacín –URBE-) MSc. en Gerencia de Recursos Humanos (UNERMB), participante del Doctorado en Educación (UNERMB). Adscrita al Dpto. de Lengua y Literatura del Programa Educación. Adscrita al Colectivo de Investigación Desarrollo de la Costa Oriental del Lago. Acreditada por el Programa Estimulo a la Investigación e Innovación (PEII). Correo-e: carlaspadron@hotmail.com

2 Dra. en Filosofía. Profesora Titular de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt". Adscrita a la línea de investigación Educación Superior: Sociedad y Políticas Públicas, Reforma y Construcción Teórica en Venezuela. Miembro del PEII. Correo-e: maglepad@hotmail.com

3 Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Licdo. en Educación Integral, mención Lengua y Matemáticas (UNERMB). MSc en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Participante en el Doctorado en Ciencias de la Educación (URBE). Profesor Agregado adscrito al Dpto. de Lengua y Literatura del Programa Educación. Director del Instituto Universitario de Tecnología de Cabimas. Correo-e: pedroaisea@gmail.com

Reading. Theoretical reflections from ludic and play strategies

Abstract

In this documentary review we present some reflections on reading in correlation with the play approach -ludic- and play as didactic-pedagogical strategies in the framework of university learning processes. For this, we briefly outline some of the characteristics of the the play approach.

Key words: reading, the play approach, ludic learning, play, university student.

INTRODUCCIÓN

Los escenarios por los que transita la educación formal se enmarcan en una dinámica en la cual es requerido el engranaje de los aspectos epistemológicos y ontológicos con los axiológicos y socioculturales, de modo que podamos concebir al estudiante universitario como un ser pensante, pluridiminsional, único e irrepetible, activo, abierto al mundo para desarrollar sus potencialidades: sociales, afectivas, corporales, cognitivas, comunicativas, éticas, estéticas y espirituales, revelándose más allá "de lo que las ciencias positivas pueden decir de él" (Pérez, 2011: 6); consideramos que la lectura es una de las vías propicias para ese desarrollo, transformando los modos de pensar y de sentir del ser humano.

Para lograr esa conjunción es necesario redimensionar las prácticas lectoras en todos los niveles, a fin de garantizar que la lectura sea un eje fundamental del proceso de aprendizaje y no un mero objeto de enseñanza, allí juega un papel crucial la educación universitaria, que debe ser por excelencia el espacio donde se desarrolla el conocimiento finalmente revertido en las escuelas.

Los contenidos, las estrategias, los recursos y las experiencias educativas en general han de servir para estimular la lectura, por tanto deben estar enclavadas en una cosmovisión humanista, que permita a los estudiantes consolidar valores, actitudes, virtudes, habilidades y destrezas, es decir, que desde el quehacer educativo se conciba al sujeto como ser social, integrante de una familia-comunidad, poseedor de características individuales, socioculturales y lingüísticas, que aprende en un proceso constructivo e integrado, de manera que la lectura se dé en el marco de principios ajustados a la multiculturalidad, transversalidad e interdisciplinariedad.

Al evaluar la lectura en la educación formal se observa la importancia de la estrategia lúdica, actuando como soporte, cuya finalidad es facilitar y acompañar la experiencia lectora del estudiante universitario. No obstante,

ISBN: 978-980-6792-93-7

nos atañe recuperar algunos espacios perdidos, de ellos dan razón Moreno y Valverde (2004:171), al señalar:

> (…) la cuestión que se nos plantea es la siguiente: ¿Si los cuentos y los juegos ayudan al desarrollo y conformación social del alumnado a lo largo de toda su vida, por qué al comienzo de las primeras etapas educativas desaparecen los tiempos y espacios para jugar y poco después, los espacios y tiempos para la lectura y recreación de cuentos en el aula? (…) Afirmamos por la realidad escolar observada en los centros educativos, que existe un tipo de cuento y de juego para cada persona en cada etapa de su vida.

Lectura, lúdica y juego no deben realizarse a manera de actividades puntuales y aisladas, carentes de objetivos generales pautados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello al orientar metodológicamente las actividades mediante la lúdica es posible que los estudiantes universitarios:

- Valoren la lectura como llave de entrada al mundo del signo lingüístico.
- Alcancen los objetivos planteados. Sin ir en detrimento de contenidos con pertinencia epistemológica, pues se da una adecuación entre estos y la idoneidad tanto cognitiva como emocional de los estudiantes.
- Entren en una especie de simbiosis con las lecturas, cumpliendo con su función motivadora y formativa, de modo que se sientan impulsados a seguir buscando respuestas en el mundo de los textos.
- Encuentren espacios para la simulación-estimulación. La palabra revelada tendrá un efecto en el ser, "un movimiento hacia nosotros o desde nosotros, bien de subida o de bajada, ya lenta o veloz, brusca o suave (…) con amor o sufrimiento, con simpatía o alejamiento" (Rodríguez, 2008:76), así, lo descubierto, ese conocimiento, les permitirá desarrollar criterios para valorar lo estético al igual que lo artístico a través de la narrativa, para explorar sus potencialidades creativas al igual que expresivas y ello fortalecerá la seguridad de los estudiantes universitarios.
- Que comprendan los textos, se apropien de las imágenes en ellos recreadas, construyan, relacionen y transformen significaciones, de forma tal que la lectura lúdica sea "un instrumento crítico para acercarse a la historia" (Mekenkamp, 2016:20); mediadora entre los contenidos y la realidad con todos sus referentes socioculturales. "En este sentido, la noción de subjetividad resulta particularmente útil, ya que implica una concepción de la identidad social, vinculada con los cambios históricos" (Aguirre y Buico, 2012:1),

para que, como sujeto histórico, de él surja la conciencia de su propia historicidad[4]. En el marco de la hermenéutica de Herder (Traducción de Ribas, 1982), se establece una conexión entre lenguaje, razón y humanidad, lo cual nos invita a entendernos desde las costumbres además de las formas de ser, íntimamente ligadas al suelo-raíz-tiempo. En este contexto, "el posicionamiento subjetivo en cuanto a la forma de habitabilidad del mundo", según Garro y Vannucci (2012:4) nos permite "a partir de puntos de fijación temporal de las posiciones de un sujeto" hablar de identidad, así "nuestra percepción del espacio queda atada sin remedio a la lengua materna" (Rodríguez, 2008:73), y dicha lengua que "es una categorización del mundo[5] externo" (Díaz, 2004, párr. 2) vincula elementos que articulan dialécticamente lo fijo con lo dinámico (Garro y Vannucci, 2012:4), ello explica "la comprensión de la metáfora del lenguaje como espejo del mundo" (Rodríguez, 2008:73), -ser y lenguaje, fuerza y lenguaje-, pero también al "poder-saber" como modalidades bajo las cuales se configura la subjetividad, (Aguirre y Buico, 2012:1). Dichas consideraciones comienzan a vislumbrar una plataforma para la formación integral de los estudiantes universitarios mediante la lectura.

- Evalúen sus experiencias, percepción social y emocional, su cognición, razonamiento moral –códigos de valores e ideologías– y la comunicación en/con su entorno. Construyan conocimientos, además de su sentido de vida –rearticulación identitaria– a razón de esta visión -tan propia como compartida- del mundo. "En ese sentido el posicionamiento [6] ubica al sujeto al interior de relaciones de

4 Hans Georg Gadamer hace referencia a la historicidad del intérprete –o del investigador– cuando afirma que todo aquél que intenta comprender un hecho o un texto lo hace desde su propia situación y sus propios intereses. Según esto la comprensión, si es por ejemplo de un hecho del pasado, supone tanto reconocer, hacerse consciente de las propias circunstancias, como de las condiciones en las cuales eso que queremos comprender se gestó. La historicidad de un término, o de un concepto, se refiere entonces, extendiendo un poco el sentido de las formulaciones de Gadamer, al entramado de relaciones (sociales, políticas, culturales, lingüísticas y de todo tipo) en el cual el concepto surge y del cual extrae en principio su significado. Además, hay que considerar para el caso de los conceptos sociales, o sociológicos, que lo que nos interesa aquí, es la reconstrucción de esa historicidad, que no es algo definido de una vez y para siempre sino que continuamente "se está haciendo", supone una doble tarea por parte del investigador. Girola, Lidia. (2011). Historicidad y temporalidad de los conceptos sociológicos Sociológica (México), 26(73), 13-46. Recuperado en 25 de octubre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200002&lng=es&tlng=es.

5 (…) pero no se da una correlación o conexión causal entre lengua y cultura. No existen límites a la diversidad estructural de las lenguas (….) Una lengua no es una fotografía perfecta de la realidad. Ninguna lengua puede representar fiel y totalmente el mundo externo, que por su variedad y complejidad ontológica desborda las limitaciones de las lenguas. (Díaz, A., 2004)

6 Un posicionamiento es un punto de vista adoptado por un hablante dentro de un discurso que

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

posición con otros sujetos" (Garro y Vannucci, 2012:4), abarcando una perspectiva de su propia naturaleza y del mundo que le rodea de modo que, según Rodríguez (2008:76), "si la ontología es la base de todo, lo es en la medida en que todos tienen necesidad de su lenguaje".

Lo mencionado es de suma importancia en el contexto de la dialogicidad, pues el estudiante abre su pensamiento ante diversas formas de entendimiento e interpretación del significado, en una realidad compleja, no lineal, de carácter multidimensional, que se construye desde supuestos y consensos compartidos, esto conlleva a desmitificar el exclusivo enclave del conocimiento en la racionalidad-científica-positiva. (Aguirre y Buico, 2012:1). Inclusive a entender lo que Pierre Auger (citado por Morin 2008:304-305) señaló: no podemos "limitarnos al díptico racional-irracional. Hay que añadir lo arracional: el ser y la existencia no son ni absurdos ni racionales; son". Pues, puede y debe reconocerse "que hay fenómenos a un tiempo irracionales, racionales, arracionales, superracionales, como tal vez el amor…".

En este contexto las estrategias lúdicas aplicadas a las lecturas están dirigidas a romper con el sentimiento de ajenidad que experimentan algunos estudiantes hacia la lectura, afirmando el vínculo del lector consigo mismo, el cual también debe ratificarse en el marco del lector-contexto y lector-texto; enfatizando en la sensibilidad social, para que los estudiantes puedan visualizar la arquitectura de tres planos mencionada por Vanegas (2010): yo-para-mí, otro-para-mí, yo para-otro que emergen en el acto de leer, en el cual se hace una lectura de las lecturas. De manera que sirva de plataforma para la observación y la reflexión sobre la propia existencia en el espacio-tiempo, así de esta maduración y estabilidad caracterológica afloren vínculos que lo integren con la sociedad.

Estas ideas también concuerdan con lo expuesto por Barthes (1994:1): los lectores no son "usufructuadores", tampoco el autor expande su autoridad al lector, no tiene derechos sobre el mismo por tanto no lo obliga a captar un determinado sentido de la obra, siendo este sentido, el bueno o verdadero, pues esto implicaría "una moral crítica del recto sentido (y de su correspondiente pecado, el «contrasentido»): lo que se trata de establecer es siempre lo que el autor ha querido decir, y en ningún caso lo que el lector entiende".

---

puede afirmar u oponerse a las posiciones adoptadas por otros hablantes (Mc Laren, 2002: 62, citado por Garro, Francisco David y Vannucci, María, 2012:4).

ISBN: 978-980-6792-93-7

Visto desde el binomio unidad-multiplicidad, en el lenguaje "también se adelanta lo universal a lo particular", surgiendo el entendimiento humano. Este es "el mapa del mundo y nosotros, seres pensantes y hablantes, somos parte de él (…) ya que a través del pensar es como el alma se va creando continuamente a sí misma (unidad) a partir de la pluralidad" (Rodríguez, 2008:75,77). Abordada la lectura desde una perspectiva ética en la cual nos entendemos y nos reconocemos, pero también siendo lúdica, leer ayudará al estudiante universitario a comprender el comportamiento lingüístico en todas sus dimensiones.

LA LÚDICA Y EL JUEGO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

Al hablar de este tema, con frecuencia las personas se remiten al juego, al tiempo de ocio o libre, de hecho, según la RAE la lúdica (del lat. *ludus*) es: "perteneciente o relativo al juego", no obstante, conforma una categoría mayor a él, pues no todo lo lúdico es juego; es pensamiento metafórico y divergente, observación, imaginación, creatividad, indagación científica, motivación, según Posada (2014), además está en la metáfora-sueño, cuento, relato, poesía, en los laberintos lingüísticos de lo simbólico y la alegoría, en la deducción musical que deviene de la interpretación de las imágenes. La lúdica también es estrategia didáctica centrada en el educando para el descubrimiento y la apropiación de conocimiento.

Con asiduidad se ha abordado la importancia que tiene para los estudiantes divertirse al aprender, de hecho, investigaciones sobre lo lúdico-educativo recalcan la relevancia de jugar con ideas como parte del proceso de aprendizaje, pero esto no significa absorberse en el universo de ideas, sino que con una actitud lúdica podamos "entrar en sinergia con la experiencia y el conocimiento" (Posada, 2014:14 - 29).

Existe reciprocidad entre juego, pensamiento y lenguaje; pues en estas actividades pervive la imagen, lo simbólico, asimismo se da una correspondencia entre la lúdica y el aprendizaje (Martínez, 2008), mediante la articulación de estructuras psicológicas cognitivas, afectivas-emocionales, por lo cual lo lúdico no es solo una "forma grata de ser o de posicionarse de manera fresca y personal ante la vida" (Posada, 2014:14 - 29), sino que se constituye en un factor decisivo para nuestro desarrollo integral.

De allí que la lúdica, en tanto experiencia cultural, no es una práctica o actividad científica, sino un proceso inherente a la dimensión del ser humano, propia de su comportamiento cultural y biológico. Desde un punto de vista antropológico, Huizinga, (1987), citado por Nevado (2008:4), señala que el juego por ser una cualidad intrínsecamente motivadora, es una

ISBN: 978-980-6792-93-7

función humana esencial, en este sentido afirma: "la cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien juego. El fundamento antitético y agonal de la cultura se nos ofrece ya en el juego, que es más viejo que toda cultura".

Ontológicamente la lúdica percibe la vida cual sistema que requiere un "otro", interacciones entre múltiples y diversos otros que pueden tomar diferentes nombres… el otro "tú", otros sujetos u objetos. ¿Qué es y qué nos enseña en su esencialidad? Que para podernos conocer y educarnos necesitamos a alguien más. "La aprensión del mundo es aprensión de la esencia de lo otro". La lúdica se basa en un horizonte axiológico que corresponde a una categoría suprema: "la vida", valores como el bienestar, la armonía, alegría, dinamismo y felicidad; en un campo de incertidumbre y complejidad donde los estudiantes desenvuelven sus posibilidades. Así se facilita el desarrollo integral del sujeto a nivel intelectual, social, moral, considerando lo estético y lo creativo (Posada, 2014:60).

En el contexto de la literatura, Detweiler (1976) citado por Mekenkamp, (2016) estudia tres formas - combinables - en las que comúnmente aparece el juego en la literatura:

- La ficción lúdica (*alea*): Presente principalmente en la aleatoria del argumento; la artificialidad de la narrativa, caracterizada por permitir aflorar un juego con la imaginación y por contener "[a] *self-conscious playful manipulation*".
- El juego como tema y metáfora/ficción que representa un juego en particular (*mimesis*): Se entiende como la narrativa estructurada por símbolos en la cual la forma y las reglas del juego están preestablecidas, en esta categoría se encuentran subdivisiones como las narrativas que representan un deporte u otro tipo juegos (ajedrez, juegos de apuestas).
- El juego entre el autor y el lector (*agon*): Suelen tomar la forma de un *roman à clef*, en la cual se da una suerte de competición entre dos fuerzas. El jugador-lector buscará las semejanzas de acontecimientos (ficticios) del pasado, presente y futuro con otros sucesos más objetivos, sí encuentra la clave para entender la narrativa, se da la reescritura de la misma, produciendo una tensión que llega a incidir en el mundo real -objetivo- y emocional del lector (a estos último nos referimos más adelante).

Traemos a continuación como ejemplo el juego cortazariano, que corresponde a la tercera categoría mencionada. Nifantani, (1993: párr. 7)

señala:

> Pero ¿en qué sentido se trata de un juego? En primer lugar, en el de un entendimiento lúdico, en el empleo de una energía psíquica aplicada a un deleite hermenéutico. Si el autor se esconde y nos esconde el hilo conductor que nos lleva a disfrutar del nudo profundo de la creación estética, tenemos que aceptar el juego e ir descubriendo el entrecruzamiento de las líneas hasta "descender" al nudo que las origina. En segundo lugar, el jugador mismo está en juego, es decir participa en la espera creada por el autor y se pone en juego él mismo como sujeto sensible y ético, teniendo una experiencia que lo puede transformar.

Estas ideas son apoyadas también por Barthes (1994:1,2): abrimos el "texto-lectura", ello nos conducirá "al reconocimiento de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan sólo una verdad lúdica; y, además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo, un trabajo del que, sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo". Dicho planteamiento nos invita a reflexionar, si la lectura es juego, ¿por qué en el salón de clases algunos estudiantes sienten que sus profesores los castigan con lecturas impuestas, de cuyas evaluaciones los resultados serán penosos? Para Díez (2013), es menester no darle mucha solemnidad, sino volver esta actividad un juego.

Los lectores, cazadores furtivos, viajeros en la eternidad del tiempo, que fundan un universo en el suelo del lenguaje, como los describiría De Certeau (1996), deben confrontar de forma activa lo que ya saben de la realidad con la información que está en el texto, esto supone penetrar en él, reconocer la organización que articula y da coherencia a sus significados para compartir mundos (Sánchez; Orrantia y Rosales 1992). De este modo la lectura es un acto transcendental:

- Pensamos la lectura "como una práctica histórico-ideológica, en la cual se produce un encuentro de subjetividades con capacidad de respuesta" (Bajtin/Voloshinov, 1992; citado por Vanegas, 2010: p).
- Cómo designamos -incluimos lo particular en lo universal, la parte en el todo- no obedece solamente al menester de crearnos, "ese acto es la sustancia misma del entendimiento reconocedor. El universo se refleja en nuestro entendimiento y lo hace a través del lenguaje" (Rodríguez, 2008:77).
- Implica la suspensión de la credulidad como llave al mundo del autor, el lector participa en el despliegue de una serie de acciones mutuas -en conjunto con el autor-, "surge un espacio de sugestiones a través de las que escenas triviales adquieren repentinamente

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

«la forma duradera de la vida»", superando las reglas de juego y haciendo de la lectura un juego de estrategia-fantasía. En el cual el lector obtiene satisfacción solo cuando pone en marcha su productividad y su "atención está en una mitad en el presente, y en su otra mitad en el futuro", lo que sucede "resulta del cruce del texto y el lector". Es comunicación, se crea una expectativa fenomenológica, una red en la que los planos de la memoria y la conciencia están activos, en un continuo de retenciones y protenciones convertidas en "ahora" que preanuncian otras protenciones, las cuales se absorben a sí mismas originando un horizonte retencional (Iser, 1989:150). La retención y protención son intencionalidades peculiares de un proceso temporal continuo, que mantienen lo creado y lo prefigurado en la conciencia, le imprimen el carácter temporal de "recientemente pasado" y "anticipadamente futuro", alcanzando su cumplimiento intuitivo en la rememoración (*wiedererinnerung*) y en la espera.

Trasladar al mundo académico, esta visión del lector que se deja introducir en la acción y vive el universo ofrecido por el escritor, nos permitiría desenvolver toda una serie de estrategias didácticas en torno a la lectura que visibilizan la multidimensionalidad del ser humano, lo simbólico, lo subjetivo y lo intersubjetivo; los estudiantes comienzan a pensar y actuar en medio de situaciones que fueron construidas de manera analógica a la realidad pese a que "el juego entre el autor y el lector tiene implicaciones para la vida real" Detweiler (1976) citado por Mekenkamp, (2016:9), dado que subyace un propósito pedagógico y que las representaciones son simbólicas se disminuyen las posibilidades de riesgos o errores graves, recreando "espacios pedagógicos" seguros, en los que predomina el cambio e igualmente la experimentación.

Esto hace más fácil de asimilar la complejidad de la vida, sin eliminarla y sin dejar de lado los desafíos y la problematización, pues conforme lo establece una premisa del pensamiento Hegeliano: si no hay contradicción, no hay evolución; en la lúdica encontraremos siempre el reto, la provocación.

En este orden de ideas, la lectura brinda herramientas a los estudiantes universitarios al momento intentar entender su mundo y sus emociones. Con una actitud lúdica, mediante la imaginación, ellos no solo comprenderán la información a la que acceden, también se abrirán a emitir juicios de valor, ser creadores de nuevas ideas, a solucionar problemas y a apreciar

los textos y lo que en ellos subyace, a desarrollar la capacidad de relacionar-transformar que, como seres, dentro de un contexto de complejidad, poseen. De esta forma, incluso pueden hacer tangible lo que hasta el momento no lo era, consecuentemente podrán evaluar la toma de decisiones colectivas y traer beneficios para sí mismos, pero también para su comunidad (Gil, 1998, citado por Palacino, 2007).

Por ello es importante considerar la lectura lúdica, de igualmente la lectura vinculada al juego e incluso al deporte; que conozcan el texto, lo lean, lo disfruten, hagan inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Ese contacto con la lectura les permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su lenguaje y a su vez, trabajar la socialización.

Sobre el deporte reflejado en la literatura Detweiler (1976) citado por Mekenkamp, M. (2016: 4) señala:

> incorpora la literatura que representa un deporte en su teoría. De este modo logra hacer una distinción entre dos significados de la palabra "juego" que se suelen utilizar de una manera intercambiable, a saber: "play" y "game". La división conceptual de Detweiler forma entonces, por su clara distinción, la incorporación del deporte y la atención que presta al uso del juego como instrumento crítico.

La participación en actividades de carácter lúdico (que no se limiten necesariamente a competir), permite a los estudiantes superar el egocentrismo y otras dificultades de orden social, al fomentar las actitudes solidarias y cooperativas, al propiciar el respeto, aceptación de las diferencias individuales, el seguimiento de normas y el compromiso con su comunidad, le ayudará a lograr su autonomía, su capacidad individual de realización a partir de la -construcción de un yo independiente-, pero a su vez, transcenderla al formarse un auto-concepto interdependiente; un -yo interdependiente, compartido; cooperativo- (Gouveia, citado por Jiménez y Martínez, 2000). Consecuentemente desarrollará su carácter alocéntrico y si consideramos que "existen más alocéntricos que idiocéntricos en culturas colectivistas" (Sato 2007, citado por Omar, y Uribe-Delgado, 2009) y que "una persona alocéntrica en una cultura colectivista tiene un sentimiento positivo de ser aceptado y aceptar las normas del grupo" (Villasanz, 2011: 4), entendemos que al darse una vinculación enfoque lúdico-socialización se propiciará el aprendizaje, pues la educación se da en un marco social. También se promueve el pensamiento holístico característico de los alocéntricos (Omar y Uribe-Delgado, 2009).

Esta forma de concebir y practicar la lectura, en la que se nos invita

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

a jugar con el lenguaje, implica una actividad lúdica y leer podría asumirse como la exploración de todos los mundos y voces que se encuentran inmersos en el texto, de modo que este acto no es ajeno al lector, sino más bien se relaciona con sus vivencias. Por ello, Posada (2014) cree que desde el punto de vista epistemológico se puede emplear un enfoque introspectivo vivencial para trabajar la lúdica. En dicha perspectiva la lectura y el saber se dan como una dualidad (Posada, 2014), si consideramos que el aprendizaje, al igual que la lectura implican re-construcción.

A esta relación podemos aludir cuando analizamos cómo la lectura lúdica moviliza una constante corriente de imágenes concadenadas en la conciencia. De esta experiencia Barthes, (1994:01) nos narra:

> ¿Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de leer levantando la cabeza?

Es sobre esa lectura, irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse.

Estas imagines devenidas no producirán en el espíritu del lector las mismas consecuencias que las sensaciones visuales, dado que la primera operación -más sofisticada-, implica la utilización de los conocimientos de los que disponemos para representar las imágenes.

La complejidad de las mediaciones que hace el lector con el texto, es constatable en tanto que "en la representación de un objeto se ven aspectos que no aparecen cuando el objeto es percibido", además si pensamos que más allá de atribuir características físicas a sus representaciones imaginativas, con el propósito de concretizarlas como objetos, "nos preguntamos lo que tal representación puede significar" y orientamos el proceso en convertir dichas representaciones en portadores de una significación (Iser, 1989:155). Este proceso es tan intenso que los lectores normalmente degustan más el libro que sus adaptaciones al cine, alegando entre muchas razones que leer les permite explorar más posibilidades que las apreciadas en las películas -por cuestiones presupuestarias- o porque el libro contiene más información de la que puede ser presentada en la pantalla grande. Estos argumentos los debemos aprovechar para impulsar la lectura entre los estudiantes.

Allí radica en parte la importante de plantarse estrategias lúdicas para fomentar la lectura, mediante actividades en las que se rompa con el paradigma de educación estrictamente teórica – académica. También debemos introducir el juego a modo de herramienta para el aprendizaje, el cual

requiere de la comunicación, provoca y activa el aprendizaje de la lengua además contiene en su dinámica un mecanismo paralelo a la adquisición de la lengua materna por el niño (Andreu, y García, 2000:3,4).

No obstante, deben seguirse ciertos criterios para que las actividades tengan un rigor académico. Morín (1999) citado por Posada (2014) señala que unos entramados de conocimientos deben evaluarse en la lúdica como estrategia didáctica, estos saberes son:

- Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión.
- Los principios de un conocimiento pertinente.
- Enseñar la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal.
- Afrontar las incertidumbres.
- Enseñar la comprensión.
- La ética del género humano.

También existen ciertas condiciones necesarias para que se dé el proceso socializador en el marco del enfoque lúdico, algunos aspectos a mencionar, según Navarro (2002) son:

- El conocimiento mutuo de los miembros del grupo.
- Las interacciones intragrupales, amistosas, positivas y constructivas.
- Las habilidades de comunicación verbal y no verbal.
- La cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia.
- El hábito de escucha activa.
- La disminución de estrategias violentas para regular los conflictos.
- El desarrollo moral: acatar normas sociales implícitas en las normas de los juegos y normas sociales que el grupo estructura para la realización de los mismos.

En tal sentido, se hace oportuno mencionar que entre los aspectos de socialización que se promueven mediante el enfoque lúdico está el proceso de comunicación en sala de aulas, dicha condición favorece el desarrollo de la motivación en los educandos. Para Navarro (2012: 226), “la comunicación dialógica en relación a los temas que se desarrollan en un salón de clase, facilita la participación reflexiva de los alumnos, las cuales implican su emocionalidad en la actividad del aula”.

Es por ello que otro elemento del enfoque lúdico es el análisis de la interacción que debe darse en el aula, no solo su forma, sino la actividad misma. Para Molina (2011:95) “la interacción se concibe como un aspecto de la comunicación, esta puede ser definida como la organización de las

ISBN: 978-980-6792-93-7

acciones que permiten a un grupo realizar cierta actividad conjunta entre todos sus miembros".

Recalcamos la importancia del juego, requerido para aprender a leer, y de leer de manera lúdica. De encontrar un lugar privado donde realizar las lecturas y un espacio público al cual acudir para buscarlas y socializarlas, Stapich (2010:45) nos señala una estrategia para consolidarnos como lectores:

> hacer visible las prácticas lectoras implica una mirada que no esté centrada exclusivamente en los aspectos cognitivos y textuales, una mirada que se amplíe a la consideración del lector como sujeto social y a la idea de la práctica lectora como apropiación cultural.

Así, hemos de vincular el acto de leer, no exclusivamente con lo privado o personal, también hacer lecturas colectivas, sobre esta última Bourdieu y Chartier, (1985), nos brinda ciertas ideas para extrapolar la teoría a la práctica: existe otro conjunto de relaciones con los textos, que pasan por una lectura colectiva, textos descifrados colectivamente y por ello también elaborados de manera colectiva, de tal manera que lo puesto en obra sobrepasa la capacidad individual de lectura. Hay muchas maneras en las podríamos hacer la lectura, hay ciertas lecturas que según Cavallo y Chartier (1997: 3 - 4) son dirigidas al oído, en las cuales el texto ha de jugar con formas y fórmulas "aptas para someter lo escrito a las exigencias propias del «lucimiento» oral"; la lectura en voz alta en su doble función de comunicar lo escrito a quienes no lo saben descifrar, pero asimismo de fomentar ciertas maneras de sociabilidad que son otras tantas figuras de la intimidad familiar, la convivencia mundana, la connivencia entre cultos. De esa que denominan lectura expresiva, que vive sustancialmente para el oído, exigiendo el estilo de la oralidad.

La composición del texto es acompañada por la voz hasta convertirse en parte de él. Nos referimos a permitirnos sentir cómo las palabras vibran y tienen ritmo o cómo las pausas se cargan de emotividad. También a entender cómo en ella se conjugan la reflexividad, la interioridad, lo personal y a la vez el «estar juntos». "El texto solo es algo que no existe", "la más subjetiva de las lecturas que podamos imaginar nunca es otra cosa sino un juego realizado a partir de ciertas reglas" que proceden de una lógica milenaria: la narración (Barthes, 1994:02).

Por tanto, la lectura lúdica debería permitirnos trascender el resumen o la descripción de personajes, para acudir a la intertexualidad, de igual modo a la memoria autobiográfica, a fin de narrar las visiones e imágenes de vida, elaborarnos relatos de lo que se vivió, lo que a uno le pasó,

de la reconstrucción de acontecimientos, anécdotas y recuerdos, pues en esta dialéctica entre los textos que producimos y otros textos, se fusiona lo subjetivo con lo contextual para significar lo vivido (aparecemos y nos proyectamos); surgiendo de la narratividad la mismidad y la ipseidad (Ricoeur 1996; Larrosa 1996; citado por Bolívar, 2001). De modo que consienta el análisis discursivo en su dimensión hermenéutica, semiótica y pragmática.

A través de esta narrativa en la cual "el pasado nunca se cuenta como algo no compartido", (Sanz, 2005:107) el discurso histórico del sujeto de enunciación, inserto dentro de un contexto, se convierte en un espacio cultural en el cual la "persona (lector o autor) no es más que un episodio" (Barthes, 1994:4), así nuestro relato termina por trazar la silueta de una memoria colectiva; a fin de cuentas, "estamos hechos de historias" (Galeano, 2012: párr. 11).

De estas historias, un ejemplo nos brinda Sawaya (2008, citado por Stapich, 2010:45) "existe, para algunos niños, el registro de bautismo, la libreta de casamiento de los padres, recetas médicas, recortes de diarios, poemas, frases, oraciones, etc. (…) la curiosidad del niño lo motiva a revolver debajo de la cama, entre las ropas, en procura de registros escritos de su existencia, de su historia y de sus relatos". Estas historias y otras invitamos a leer, para que en simbiosis sujeto-lectura, de acuerdo con Calvino (1883) "no se acabe el susurro de la lectura" y dado que la lúdica tiene por eje axiológico la vida y la felicidad, leer y leernos equivaldría a ser feliz.

LA LECTURA LÚDICA

Comenzamos esta sección compartiendo un pensamiento de Gustave Flaubert (1821-1880), pues nos parece el mejor abreboca para las siguientes ideas: "no lean como hacen los niños para divertirse o, como los ambiciosos, para instruirse. No; lean para vivir", partiendo de este precepto -lectura para la vida-, cada estudiante poseerá determinados rasgos que se harán praxis con el acto de leer, entrelazando diversos elementos y estrategias, entre ellos: conocimientos, información o experiencia personal cultural, modos de conectar sus esquemas de conocimiento a los del texto, memoria a corto y largo plazo, habilidades lingüísticas básicas, habilidades lectoras, desarrollo cognitivo y motivación (Molina, 2014). Sobre la práctica lectora en el ámbito educativo, Barboza (2011:5) señala que:

> Indudablemente existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico. De igual manera proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, enriquece el vocabulario, es fuente de recreación y de gozo. Constituye un vehículo

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

expedito para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia (…).

Pero además de su importancia en la apropiación de contenidos, en la relación dialéctica lector-lectura, ésta convierte al lector en una suerte de escritor de sí mismo (Petit, 1999 citado por Sajuán, 2011). La lectura nos define y caracteriza, nos ayuda construirnos como sujetos (De Zubiría, 2005; Bloom, 2000), fortalece nuestra personalidad y permite indagar nuestros auténticos intereses; de igual modo también lo señala Bombini (2008), a través de ella nos apoyamos para construir la subjetividad y la identidad, de manera que "la lectura hace al sujeto lector y viceversa" (Medina, 2014:17), "leer es encontrar la vida a través de los libros, y gracias a ellos, comprenderla y vivirla mejor" (Maurois citado por del Castillo y Martí, 2007:1). Es soltar las ataduras, para que el libro se convierta en nube (Pennac, 1992).

Encontrar la vida, encontrarse, apunta a la reconstrucción o autoconstrucción del sujeto, así, el lector "puede salir de un libro completamente transformado" (Maurois citado por del Castillo y Martí, 2007:1). Esta subjetivación que le ofrece otras posibilidades de identificación se sintetiza en el "yo escogí mi vida" habilitado en el trabajo dinámico del lector sobre sí mismo, pero también supone un espacio físico donde puede darse este proceso de socialización de la lectura (Stapich, 2010:47).

La lectura es tan importante para ejercitar nuestras actitudes intelectivo-espirituales, porque conlleva un acto de autoafirmación de la existencia; la autorreflexividad y autoconsciencia del sí-mismo, ser-en-el-mundo. En este sentido, Sajuán (2011) expresa cómo ella puede contribuir al desarrollo psíquico del sujeto, pues lo ayuda a extender la experiencia racional y emocional de sí mismo y de la realidad mediante la actividad creadora de la imaginación. Estas ideas son apoyadas por Kidd y Castano, citado por Bury (2013: párr. 2), los investigadores señalan que al leer a Charles Dickens, Téa Obreht o autores similares, dada la incompletitud de los personajes, el escritor hace que el lector se revierta en él y que la mente del lector intente comprender la mente de los personajes, dando un espacio para que surja la empatía a través del autoanálisis. Los psicólogos David Comer Kidd y Emanuele Castano, en la New School for Social Research de New York, probaron que leer literatura de ficción aumenta la capacidad de detectar y comprender las emociones de otras personas, una habilidad crucial en la navegación entre relaciones sociales complejas.

En este contexto traemos a colación un dicho que nos ayuda a comprender la importancia de la lúdica para entender la dualidad mismidad-alteridad: "lo último que descubriría un pez, sería el agua", siguiendo esta

analogía, para descubrirse, el ser humano tiene como herramienta clave la lectura. Los investigadores aseveran que trasferir la experiencia de leer ficción a situaciones del mundo real es un salto natural, porque usamos los mismos procesos psicológicos para comprender la ficción y las relaciones en la vida real, por ello la ficción no es solo un simulador de las experiencias sociales, es en sí una experiencia social y dado que el "yo" no se halla aislado, en el marco de estas negociaciones de significados podemos reafirmar nuestras cualidades yoicas.

Bloom (2000) señala que leemos de manera personal y por razones variadas: porque sentimos necesidad de conocernos mejor y de igual manera de conocer al otro, cómo son los demás y cómo son las cosas; o para la asunción de los roles sociales de lector (Cassany, 2009). Empero, el motivo más auténtico por el cual leemos, "es la búsqueda de un placer difícil" (Bloom, 2000: párr. 18) o el placer de releer. Esa exploración que nos guía, que nos invita a escudriñar para encontrarnos, en este caso, entre letras, nos remite a la filosofía de Nicol (1989), quien expone que el ser humano, a diferencia de otros seres vivos, ontológicamente se encuentra signado a la incompletitud. "Cuando el hombre hubiere terminado, entonces comienza" (San Agustín, citado por Sierra, sf:4). Sobre esa indagación que hacemos a través de la lectura Escobar (sf:1), señala que en ella se hace posible:

> una pequeña cosmogénesis al poner a funcionar parte de los resortes discursivos socio- ideológicos y mentales de su tiempo (…) Con la lectura y sobre todo con las re-lecturas hacemos lo que hicieron los que nos precedieron y se hará siempre: urgencia de reconocimiento, ansia de identidad, anhelo de saber quiénes somos por lo que hemos sido y, en ese espejeo, aparece la mueca invariable, la del vacío de nuestros actos, la ausencia de lo deseado y la ajena contemporaneidad.

De este modo, concebimos la lectura como "el uso del lenguaje (con el otro)" lo que "permite al sujeto salir de su aislamiento y entrar en la historia de toda la humanidad" (Mendoza 2003: párr. 77). No solo es una forma de conocer saberes sociales o ancestrales, también de encontrar lo perdido, lo ausente o una respuesta a lo incomprendido, de construir y de recrear significados. Más allá de todo aquello íntimo, en lo público, la lectura, es ejercer poder, pues accedemos a informaciones que nos permiten modificar nuestra conducta o la de otras personas que se encuentren en nuestro radio de acción (Cassany, 2009). Es de igual modo una herramienta para que aquellos insertos en una estructura de dominación puedan descubrir su liberación (Freire, 2004), esto a su vez, nos ayudaría a cimentar una sociedad más equitativa, justa y democrática, pues nos da luces sobre la

ISBN: 978-980-6792-93-7

dialéctica hombre – sociedad, hombre-ciudadano. Así también lo concibe (Escarpit, 1991) la lectura es la puerta que conduce a la libertad.

ALGUNAS NOCIONES SOBRE EL JUEGO

Para iniciar este apartado es propicio traer de nuevo a colación el señalamiento de Moreno y Valverde (2004:171): “afirmamos por la realidad escolar observada en los centros educativos que existe un tipo de cuento y de juego para cada persona en cada etapa de su vida”. De igual modo es oportuno señalar que los adultos también juegan y encuentran en esta actividad tanta gratificación como los niños; aprenden estrategias y consolidan conocimientos, al igual que las personas de corta edad. Resquebrajado el paradigma “los adultos no juegan”, podemos llevar el juego al ámbito universitario, siempre bajo las premisas por las que funciona:

- Se lleva a cabo de manera espontánea, voluntaria y libre.
- Tiene normas, existen restricciones internas, no obstante, quien juega puede sentirse libre para actuar, pero en el marco de las reglas, por eso implica libertada libertad, autonomía y responsabilidad.

Por ello ofrece a quién juega la posibilidad de expresarse, descubriendo diversos aspectos de su personalidad, permitiéndose explorar y experimentar a partir de sensaciones, movimientos y de la interacción con los demás y con la realidad exterior, para reestructurar sus convicciones sobre el mundo.

Estudios referentes a lo lúdico-educativo evidencian la relevancia de jugar con objetos e ideas como parte del proceso de aprendizaje, la relación entre ambos es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen: consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar, para avanzar y mejorar; los juegos se desarrollan habilidades de observación, experimentación y comprobación de ideas (Palacios, 2005 citado por Palacino, 2007; Andreu y García, 2000).

En los juegos los estudiantes deben incluir sus preguntas y respuestas (“una curiosidad no se fuerza, se despierta” [Pennac, 1992:111]), en un ambiente que no está exento de situaciones problemáticas relacionadas con la información tratada, así los jugadores tienen la posibilidad de aprender, aprehender y construir, e igualmente detectar posibles equivocaciones y confusiones (Palacino, 2007).

Desde la perspectiva antropológica, el juego se fenomeniza como una actividad esencialmente humana, es necesario y por ello lo realiza de forma natural. Existen referencias sobre juegos que datan del año 3000

a.C, incluso "es de suponer que desde los comienzos de la prehistoria el hombre ya jugaba" (Andreu y García, 2002:1) aunque con el tiempo ha evolucionado la forma y las normas para ejecutarlos según los pueblos, sus saberes y cultura, en especial en los últimos años, al desarrollarse nuevas tecnologías y darse impulso a los juegos interactivos (teléfonos, consolas, video-juegos) en diversas formas y escenarios.

Lo anteriormente señalado permite descifrar que el juego es un elemento potenciador de las diversas esferas que configuran las áreas de la personalidad del ser humano. En efecto, el desarrollo psicosocial se fortalece mediante los juegos, pues en ellos están implícitos diferentes formas de expresión y socialización vinculadas a la vida a la cotidianidad, a la educación y en especial al ser, sentir y saber, ser en, sentirse con, saberse de, saber hacer y saber conocer.

El juego aparece en las primeras etapas de la vida; en un periodo sensorial – motor donde el infante realizar acciones por el simple placer que ello le proporciona, posteriormente empiezan los juegos de reglas, que le permitirle seguir instrucciones y afianzar su posición en el mundo mediante la socialización, pues ya comprende roles, respetar la toma de decisiones y opiniones de los compañeros, hasta aceptar ser juzgado por ellos. Al descubrir estructuras que están inmersas en el juego, empiezan a desarrollar sus capacidades creadoras, construyen modelos que reflejan el comportamiento de una determinada situación y los juegos simples terminan por ser incorporados dentro otros más complejos.

El juego, en calidad de estrategia pedagógica, facilita la interacción en un clima armónico, donde los estudiantes puedan explicar detalladamente qué hacen, cómo lo hacen, para qué lo hacen. Es una herramienta para el aprendizaje de la lengua porque requiere de la comunicación, la provoca y activa, además contiene en su dinámica un mecanismo paralelo a la adquisición de la lengua materna por el niño (Andreu y García, 2000:3,4).

A la luz de este precepto podríamos entender una forma menos tradicional en la que el niño mediante el juego aprender a leer apoyándose en el entorno social, pero este proceso de aprendizaje no acaba en la infancia, ello es notorio en el caso de los estudiantes universitarios, que requieren aprender a leer en nuevas plataformas (Cassany, 2012), también deben aprender a leer nuevos contenidos asociados con disciplinas específicas (alfabetización académicas), leer en un mundo científico, (Carlino, 2012), leer otras formas de leer. Allí, la práctica es fundamental para adquirir dominio en los diversos juegos propuestos y es necesario alcanzar niveles de com-

ISBN: 978-980-6792-93-7

prensión en un proceso continuo de integración de conceptos, aprendiendo nuevos.

En cuanto a la evaluación, el juego es una estrategia fundamental que también permite al docente ser un aprendiente, al efectuar un juicio crítico de sus capacidades en su carácter de facilitador y guía del proceso educativo, impulsa el desarrollo de habilidades, destrezas, potencialidades en los educandos a través de experiencias gratificantes, que permite aplicar la auto, hetero y coevaluación, redimensionando las desviaciones que afecten el logro de los objetivos pautados. Por otra parte, los estudiantes tienden a mostrarse inseguros, con temores y ansiedades ante la evaluación, no obstante, durante el juego estas pasan desapercibidas, permitiendo compartir el aprendizaje adquirido, la expresión de ideas y opiniones en forma estructurada, lo que facilita la comunicación eficaz y afectiva. La lúdica como estrategia pedagógica aplicada a la lectura, y la lectura lúdica contribuirían a desarrollar en el estudiante universitario habilidades para desplegar el pensamiento crítico.

REFLEXIONES FINALES

Finalizamos estas reflexiones teóricas ratificando que la lectura nos fortalece como seres humanos en relación con el otro, con el mundo, con la totalidad de lo real, lo soñado y lo ficticio; en ella nos construimos como personas, encontramos la vida y somos transformados. Parafraseando a Pennac (2001) diremos que la lectura alarga el tiempo para vivir y amar, por ello la lectura es un deleite, razón tenía Borges (2005) al decir que hablar de lectura obligatoria es como hablar de felicidad obligatoria.

Orientar e incentivar la lectura a través de actividades lúdicas podría atraer la atención a los textos, no obstante, debemos aplicar estrategias que eviten el fomento de la individualidad o la autocompetición, lo cual resulta contrario a los valores que deseamos cultivar. En el caso del juego como estrategia, ni es la única ni "es demostrable que sea la mejor, pero es un instrumento muy interesante que se vive con intensidad en la clase" (Andreu y García, 2000:3,4). Dicho autor señala que "se juega para ganar, se gana si se aprende y, si aprendes, ganas", y leer, bien lo diría Goodman (1980), es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo.

El juego al que hacemos referencia puede explicarse mediante una analogía entre la lectura y un partido de ajedrez "cuyo tablero y cuyas piezas cambian como en un sueño" (Borges, 2004:41). En esta ecuación ajedrecística el tablero es a un jugador lo que el texto es al lector. Hay estrategias que nos ayudarán a lograr nuestros objetivos, aunque deban se-

guirse ciertas reglas, toda jugada es un acto de expresión y creación, así el lector-jugador es único, con cada pieza que mueve del texto devela un universo de posibilidades, "adentro irradian mágicos rigores las formas: torre homérica, ligero caballo, armada reina, rey postrero, oblicuo alfil y peones agresores. Cuando los jugadores se hayan ido, cuando el tiempo los haya consumido, ciertamente no habrá cesado el rito" (Borges 1974:813). Por eso, lo más relevante en torno a la lúdica es que al tener como eje axiológico la vida y la felicidad, convierte el acto de leer y de leernos en una jugada donde podemos vislumbrar en el horizonte a un ser humano feliz; como diría Jérôme, en Pennac (2008:155): "¡En cuanto aprendí a leer y a contar, supe que el mundo era mío!".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, Nelia y Buico, Maria Inés (2012). *Construcción de subjetividad en la escena pedagógica*. III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación instituto de investigaciones en ciencias de la educación (IICE). Argentina.

Andreu, M. D., & García, M. (2000, November). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. In *M. Bordoy, A. van Hooft y A. Sequeros, I congreso Internacional de español para fines específicos* (pp. 121-125).

Barboza, J.L. (2011). *Comprensión Lectora 6*. Serie Comprensión Lectora. Maracaibo, Edo. Zulia. S/e.

Barthes, Roland (1994). "Escribir la lectura." El susurro del lenguaje, Barcelona. http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/grupos/percia/ESCRIBIR%20LA%20LECTURA.doc

Bloom, Harold (2000). ¿Por qué leer? [En: Letra internacional 67, verano 2000, pp. 4-8] http://hispanoteca.eu/Literatura%20espa%C3%B1ola/Sobre%20Literatura/Por%20qu%C3%A9%20leer%20-%20de%20Harold%20Bloom.htm

Bolívar A. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en educación Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla S. A.

Bombini, Gustavo (2008). La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación.* N° 46 (2008), pp. 19-35

Borges, Jorge Luis / Ferrari, Osvaldo (2005). En Diálogo. Edición definitiva. Siglo Veintiuno Editores. México.

Borges, Jorge Luis (1974). *Obras completas (1923-1972). El hacedor.* Emecé Editores. Buenos Aires.

Borges, Jorge Luis (2004). *La Biblioteca, símbolo y figura del universo.* Bar-

ISBN: 978-980-6792-93-7

celona. Anthropos Editorial.

Bourdieu, Pierre y Roger, Chartier (1985). *La lectura: una práctica cultural.* Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier, Revista Sociedad y Economía. Número 4, abril de 2003, págs. 161 a 175. Traducción de Renán Silva (2003).

Bury, Liz (2013). *Reading literary fiction improves empathy, study finds.* https://www.theguardian.com/books/booksblog/2013/oct/08/literary-fiction-improves-empathy-study. "Psychologists David Comer Kidd and Emanuele Castano, at the New School for Social Research in New York, have proved that reading literary fiction enhances the ability to detect and understand other people's emotions, a crucial skill in navigating complex social relationships." Traducción de los autores.

Carlino, P. (2012). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva.* Unipluriversidad, 3(2), 17-23.

Cassany, Daniel (2009). *Leer, comprender e interpretar en efe en línea.* XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Cantabria. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0019.pdf

Cassany, Daniel (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (1997). *Historia de la lectura en el mundo occidental* (resumen, - Coordinadores). Editorial Taurus. Madrid. Traducción de: Histoire de la lecture dans le monde occidental. Tradución de: Storia della lettura nel mondo occidentale DL M 39965-1997. ISBN 84-306-0028-0

De Certeau, M. (1996). *Leer: una cacería furtiva. La invención de lo cotidiano I.* Artes de hacer. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

De Zubiría, Julián (2016/05/05) Diario Semana. Sección Educación http://www.semana.com/educacion/articulo/los-beneficios-de-leer/472366

Del Castillo Guevara, J., & Martí Lahera, Y. (2007). *Lectura, inteligencia emocional y sociedad: reflexiones desde el contexto informacional*. Acimed, 16(4), 0-0.

Díaz, Antonio (2004). *Lengua, cosmovisión y mentalidad nacional.* José Antonio Díaz Rojo (Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Valencia, España) REVISTA ELECTRÓNICA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS. Número VII

Díez, B. L. (2013). *De la lectura como experiencia de formación integral.* Investigación y Educación en Enfermería. 18(1).

Galeano, Eduardo (2012). V*ivimos en una cultura que confunde grandeza con grandote: Galeano.* Reseñado en: Periódico La Jornada. Jueves 24 de mayo de 2012, p. 3

Garro, F. y Vannucci, M. (2012). *Prácticas de escritura y posicionamiento subjetivo en la formación docente. Un análisis desde la experiencia de los estudiantes.* III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación instituto de investigaciones en ciencias de la educación (IICE). Argentina.

Goodman, K. (1980). *Reading a psycholinguistic guessing game*. En: H. Singer & R. B. Ruddel (Eds.), Theoretical models and processes of reading (3° ed., pp. 497-508). Newark, DE: International Reading Association. (Reimpreso del Journal of the Reading Specialist, mayo 1967).

Herder, Johann Gottfried (1982). *Abhandlung über den Ursprung den Sprache.* Tomado de: J.H. HERDER, Obra Selecta, Prólogo, traducción y notas de Pedro Ribas. Madrid, Alfaguara, 1982, (Col: Clásicos Alfaguara s/n), 466 pp.

Iser, W. (1989). *El proceso de lectura*. Mayoral, José Antonio (comp.), Estética de la Recepción, Madrid, Visor, 215-244.

Jiménez y Martínez (2000). *Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del colectivismo y del individualismo*. Extraído de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2356919.pdf

Martínez, González Lourdes (2008). *Lúdica como estrategia didáctica.* e-Scholarum. División de Apoyo para el Aprendizaje (DAPA) y la Coordinación General Académica de la Universidad Autónoma de Guadalajara. http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html

Medina, Rod (2014). *A leer se aprende leyendo.* Ministerio del Poder Popular para la Cultura Centro Nacional del Libro (CENAL) Campaña Nacional de Promoción de la Lectura Colección Galeras y Pixeles, 1.

Mekenkamp, M. L. (2016). *El juego y la novela histórica híbrida. Una lectura lúdica de Muerte súbita (2013) de Álvaro Enrigue* (Bachelor's thesis).

Mendoza, Víctor (2003). *Hermenéutica Crítica.* Razón y Palabra Número 34 http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html#vm

Molina, A. (2011). *Andrología, aprendizaje colaborativo y cooperativo.* "Intervención de Trabajo Social" Disponible en http://www.margen.org/suscri/margen48/andrag.html. Consulta, 01 de julio.

Molina, Hernández Domingo (2014). *La comprensión lectora en primaria* (síntesis). I.E.S Federico García Lorca de Churriana de la Vega (Granada) http://iesfgl.es/index.php/el-centro/descargas/category/59-com-

ISBN: 978-980-6792-93-7

prension-lectora?download=317:comprension-lectora-en-primaria-eso-sintesis-ejemplos

Moreno, Carmelo y Valverde, Rebeca (2004). *Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura* GLOSAS DIDÁCTICAS ISSN: 1576-7809 Nº 11, PRIMAVERA 169

Morin, Edgar (2008). *Racionalidad y racionalidades.* Quaderns de la Mediterrània, 2008 - iemed.org

Navarro, V (2012). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores.* Barcelona, Editorial INDE.

Nevado Fuentes, Charo (2008). *Escuela Internacional de Salamanca: El componente lúdico en las clases de ELE. MarcoELE.* Revista de didáctica ELE / ISSN 1885-2211 / núm. 7, 2008.

Nifantani, Marco (1993). *El concepto de juego en Cortázar.* Estudios. Filosofía-historia-letras. Otoño 1993. Consultado en http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras34/textos4/sec_1.html

Omar, Alicia Graciela y Uribe-Delgado, Hugo. (2011). Vinculaciones del alocentrismo- idiocentrismo con las percepciones de justicia en el trabajo. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional Investigaciones y Análisis.* Volúmen 30, Número 1, junio de 2011, Pág- 5-20.

Palacino, R., F. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. *Revista electrónica de enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 275-298.

Pennac, Daniel. (2001). *Como una novela.* Barcelona, Anagrama (8ª edición).

Pennac, Daniel (1992). *Como una novela.* Traducción de Joaquín Jordá. Editorial Anagrama, Barcelona.

Penna, Daniel (2008). *Mal de Escuela.* Traducción de Manuel Serrat Crespo, Barcelona. Instituto de Educación Superior "Simón Bolívar" – Córdoba.

Pérez, Alonso-Geta Petra Mª (2011) Antropología: Contribución al Estudio de la Educación. *Revista Portuguesa de Pedagogía* Extra-Série, 35-43.

Posada G., Regis (2014). *La lúdica como estrategia didáctica.* Trabajo final presentado como requisito parcial para optar al título de: Magister en Educación con Énfasis en Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación Bogotá, Colombia

Rodríguez B., Adriana (2008). *Percepción y lenguaje: Herder o la vanguardia de la hermenéutica Perception and language: Herder or the avantgar-*

de of hermeneutics. Contrastes vol. XIII (2008), España https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2862950.pdf

Sajuán, Marta (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. p Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, n 7, año 2011 pp 85-10

Sánchez, Emilio; Orrantia, José y Rosales Javier (1992). *Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula.* Comunicación, Lenguaje y Educación, nro 12, 89-11

Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. Asclepio, 57(1), 99-116.

Sierra, Santiago Rubio OSA. La actitud de búsqueda en San Agustín. http://www.agustinos-es.org/FVR/documentacion/3_2_6.pdf

Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 31(2), 42-48.

Vanegas Torres, Norma Sofía; (2010). *La Perspectiva Discursiva y la Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera*. Colombian Applied Linguistics Journal. 97-109.

Villasanz, R. (2003). *La construcción de la identidad japonesa: Un estudio sobre el sistema cultural y simbólico de la sociedad japonesa*. 福岡大学研究部論集 A: 人文科学編= The Bulletin of Central Research Institute Fukuoka University Series A: Humanities, 3(3), 45-307.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

CURRÍCULO UNIVERSITARIO EN LA GLOBALIZACIÓN: DESDE EL SER Y EL HACER

María Eugenia Navas Ríos[1], Francia Helena Prieto Baldovino[2] y Daniel Ruiz Navas[3]

Resumen

Los desarrollos curriculares a nivel universitario han trasegado por diferentes teorías curriculares a saber: a) La técnica desde una racionalidad instrumental; b) la teoría práctica denominada también deliberativa, reconceptualista bajo una racionalidad practica que introduce el hacer desde la reflexión propia del docente y en conjunto con el estudiante; c) la teoría sociocrítica, que intenta resolver la oposición teoría-práctica a través del espacio de la praxis, entendida ésta como una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, dirigida por un interés emancipador; d) la teoría de la complejidad, bajo una racionalidad compleja y holística. Estas dos últimas teorías, requieren de una mayor reflexión en el campo educativo universitario porque llevan inmersas las transformaciones en el ser y el hacer de la comunidad académica universitaria para responder a la complejidad de la sociedad globalizada, siendo la reflexión sobre estas transformaciones el objetivo mismo de este escrito. Por ello la investigación se aborda desde el paradigma cualitativo, es descriptiva, explicativa desde un enfoque hermenéutico, apoyado en el análisis documental e incluyo la revisión de más de 50 producciones científicas, teniendo en cuenta autores tradicionales, modernos y contemporáneos tales como: Dilthey (1942); Giroux (1992); Morín (1994; 2001); Freire (1999); Heagreaves (2003); Max-Neef (2004); De Sousa y otros (2012); y Gómez (2013), entre otros. Como hallazgos y conclusión, se resalta que tanto los estudiantes como los docentes, deben formarse durante toda la vida, y propender hacia acciones de auto-eco-organización fundamentados por una formación ética humanística; los procesos de enseñanza aprendizaje incluir los valores de forma natural y cotidiana, con espacios y actividades

1 Universidad de Cartagena, Doctora en Ciencias de Educación. Magíster en Mercadeo. Administradora de Empresas. Coordinador de línea Tendencias Curriculares en Educación. Correo-e: mariaeunavas@yahoo.com

2 Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Candidata a doctora en Ciencias de Educación. Magíster en Administración de Empresas, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos. Administradora de Empresas. Línea de investigación Historia empresarial y Gestión educativa. Correo-e: Francia.prieto@cecar.edu.co

3 Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar. Magíster en Ingeniería Electrónica. Correo-e: danielruiznavas@yahoo.com

que garanticen acción-reflexión-acción y las instituciones, reorganizar estructuras y políticas de manera flexible, y ser espacios democráticos, de convivencia con la diversidad, la inclusión, y aprendizajes sin límites.

Palabras clave: Currículo Universitario, globalización, teorías curriculares, complejidad.

University curriculum in globalization: From the being and doing

Abstract

The curricular developments at university level have been transferred by different curricular theories, such are: a) The technique, from an instrumental rationality; b) practical theory called also deliberative, reconceptualist, under a practical rationality that introduces the doing from the teacher's own reflection along with the student; c) socio-critical theory, which attempts to solve the opposition of theory-practice through the space of praxis, understanding this as a moral disposition to act correctly and justifiably, led by an emancipatory interest; d) the theory of complexity, under a complex and holistic rationality. These last two theories require a greater reflection in the university education field because they have immersed the transformations in the being and the doing of the university academic community to respond to the complexity of the globalized society, being the reflection on these transformations the objective itself of this paper. For this reason, this research is approached from the qualitative paradigm, it is descriptive, explanatory from a hermeneutical approach, supported in the documentary analysis and includes the revision of more than 50 scientific productions, taking into account traditional, modern and contemporary authors such as: Dilthey (1942); Giroux (1992); Morín (1994, 2001); Freire (1999); Heagreaves (2003); Max-Neef (2004); De Sousa et al. (2012); And Gómez (2013), among others. As findings and conclusion, it is emphasized that both, students and teachers, must be formed throughout life, and lead to self-eco-organization actions based on humanistic ethical training; learning processes includes natural and everyday values, with spaces and activities that guarantee action-reflection-action, also institutions must reorganize structures and policies in a flexible way, and be democratic spaces, coexisting with diversity, inclusion, and learning without limits.

Key words: University curriculum, globalization, curriculum theories, complexity.

INTRODUCCIÓN

El debate curricular en palabras de Amadio, Opertti y Tedesco (2014), está organizado alrededor de cuatro dimensiones vinculadas entre sí: (i) cuáles principios tiene que reflejar y qué contenidos (en el sentido más amplio) fundamentales tiene que incluir el currículo del siglo XXI; (ii) quién los define y cómo; (iii) qué tipo de instrumentos hay que utilizar para que el currículo oficial se concrete en aprendizajes efectivos y significativos; y (iv) cómo hay que enseñar esos contenidos.

Estas cuatro dimensiones nombradas en el párrafo anterior, han hecho presencia en los desarrollos curriculares universitarios, independiente de la teoría desde donde se les da respuesta a ellos o se desarrollen.

En el caso de la teoría Técnica, con una racionalidad instrumental, el currículo se denominó por Objetivos y su diseño era instruccional, los contenidos se fundamentaban en las disciplinas, eran unos currículos asignaturistas que pretendían el cambio comportamental de los educandos en función de unos objetivos prefijados y los cuales era posible observarlos y evaluarlos como resultado final del proceso enseñanza aprendizaje.

En cuanto a la teoría práctica, denominada también deliberativa, reconceptualista bajo una racionalidad practica que introduce el hacer desde la reflexión propia del docente, en conjunto con el estudiante, el currículo se denominó Currículo por procesos, allí se utiliza la comprensión como base de la explicación, centrado en el desarrollo de los procesos más que en los contenidos y fundamentada desde una síntesis de corrientes como la interpretativa, humanística, liberal existencialista, interactiva; tenía en cuenta las necesidades e intereses de los educandos,

Desde la teoría socio critica, se trabaja el currículo como toma de conciencia crítica; asociado a la cultura; a las experiencias de las personas y, por ende, a la existencia del mismo en una determinada circunstancia histórica; y como reflejo de un contexto social determinado, que intenta resolver la oposición teoría-práctica a través del espacio de la praxis, entendida ésta como una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, y dirigida por un interés emancipador. El profesional docente somete sus valores y objetivos educacionales a una reflexión autocrítica.

En la primera década del siglo XXI, se investiga y escribe sobre el desarrollo curricular desde la teoría de la complejidad. Esta, requiere de una mayor reflexión en el campo educativo universitario por las necesarias transformaciones en el ser y el hacer de la comunidad académica universitaria que su desarrollo y puesta en práctica implica.

El trabajo se desarrolló desde el paradigma cualitativo y con enfoque interpretativo fundamentado en el análisis documental para dar respuesta a la necesaria reflexión de las transformaciones curriculares a nivel universitario para responder a las nuevas realidades de la globalización que trae consigo cosas muy positivas como el desarrollo equitativo, entre otras, las cuales requieren de un ser ético, inclusivo, justo y equitativo, cuyo resultado desde su hacer, sea la mejora de la calidad de vida propia y de sus semejantes, de no ser así, estaríamos en el otro extremo, lo negativo un desarrollo con grandes brechas entre países; países muy desarrollados y países con pobreza en extremo.

Al ser lo complejo, caótico, la característica principal de la sociedad en la globalización, las Instituciones educativas desde su misión de formar los seres humanos que las sociedades requieren, deben enfrentar una serie de cambios y transformaciones desde su hacer, de forma tal que sus egresados sean profesionales competitivos a nivel local y global que lideren y a la vez, se adapten a las grandes y rápidas transformaciones del mercado laboral propios del desarrollo e innovación del conocimiento, métodos y procesos de producción, así como la modernización de herramientas y materiales para el crecimiento y desarrollo de un país conjuntamente con la mejora de la calidad de vida de la comunidad.

Para el desarrollo del objetivo el trabajo se organizó en apartados, iniciando por el devenir histórico de la teoría curricular que busca contextualizar al lector sobre las miradas de lo educativo desde las diferentes teorías; continuando con las transformaciones del currículo universitario en el contexto global: desde el Ser y el Hacer; objetivo principal del trabajo.

METODOLOGÍA

La investigación se aborda desde el paradigma cualitativo, por cuanto su orientación principal fue analizar las transformaciones del currículo universitario en el contexto global: desde el Ser y el Hacer, lo cual implica según Galeano (2009), el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un fenómeno dado.

Es un estudio descriptivo, explicativo y se desarrolla desde el enfoque hermenéutico, siguiendo a Beuchot (1997) quien habla de la necesidad de hacer varias lecturas de un texto, afirma que una primera lectura deja al lector en la textualidad, la segunda lectura, lleva solo a un subjetivismo y solo la interacción, el encuentro entre aquello que el autor desea expresar y el lector cree o alcanza a "leer", se conforma una nueva red de interpretaciones donde surgen distintas perspectivas para comprender un hecho.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

La técnica de investigación empleada fue el análisis de documentos, se revisaron más de 50 producciones científicas entre: publicaciones académicas, artículos científicos, documentos Institucionales y de Gobiernos, entre otros. Las palabras claves sirvieron de guía para la búsqueda en las bases de datos, intercambiándolas en diferentes formas por ejemplo: (currículo universitario+globalización); (teorías curriculares+educación superior); (currículo universitario+complejidad) y apoyados en el Atlas Ti, se codificó, sistematizó y analizó la información atendiendo las categorías emergentes: dando como resultado los dos apartes que se tratan en el escrito: Devenir histórico de la teoría Curricular y las transformaciones del currículo universitario desde el ser y el hacer frente al contexto global .

DEVENIR HISTÓRICO DE LA TEORÍA CURRICULAR

Para entrar en la reflexión de las transformaciones educativas necesarias frente a las nuevas realidades y las nuevas teorías curriculares, es necesario partir del devenir histórico de la teoría curricular que inicia a mediados del siglo XX y su desarrollo al presente siglo XXI.

El currículo, según lo expresado por Navas y Ruiz (2012), como concepto y teoría se estructura en el siglo XX a partir de la industrialización, con la aparición de los primeros monopolios y de la clásica concepción de desarrollo y planeación como crecimiento económico, en el contexto de la conformación de los sistemas educativos y la administración científica del trabajo. Sus inicios se dan desde dos enfoques; el enfoque pedagógico científico defendido y promovido por Bobbit (1919), y el enfoque pedagógico experiencial representado por Dewey (1920).En la década de los años cuarenta del siglo XX, Tyler (1949), cierra y abre el debate; elabora una síntesis que permitirá la unidad del movimiento con la primacía del enfoque pedagógico científico, la cual dará la vuelta al mundo a través de su enfoque Técnico o diseño curricular por Objetivos.

Hacia los años sesenta del siglo XX, Stenhouse (1968), propone un modelo curricular basado en procesos que tiene como elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y la metodología, la consideración con el proceso de aprendizaje y el enfoque coherente con el proceso de enseñanza, asumiendo la tarea del profesor como un investigador.

Por otro lado, Sacristán (1981) hacia finales de los años setenta del siglo XX, indica que el currículo no sólo tiene por objeto el diseño y construcción de los elementos curriculares, sino también los procesos mediante los cuales se desarrolla, modifica y reconstruye en relación a las diversas ideologías, condiciones, contextos y estrategias que moldean, facilitan o

impiden su desarrollo; pretende descubrir las fases científicas y las implicaciones ideológicas de una forma de entender la enseñanza y la técnica de la programación.

Hacia finales de la última década del siglo XX, Grundy (1991), reflexiona sobre cómo comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, si estas han de considerarse tanto en cuanto a elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social. Para ella, el currículo de las escuelas constituye una parte integrante de su cultura, planteando una nueva alternativa para los enfoques curriculares.

En los inicios del Siglo XXI, desde el pensamiento complejo de Morín (1994), se abre paso a una reflexión teórica en cuanto a las transformaciones en relación con la concepción y diseño del currículo desde una racionalidad compleja que conlleva implícita un sinnúmero de transformaciones en los procesos educativos y por ende en el comportamiento de toda la comunidad académica.

Como se puede apreciar las teorías más recientes son la sociocrítica y la reflexión teórica del currículo desde la complejidad. Entendiéndose la complejidad como:

> Un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. De hecho, todo sistema auto-organizador (viviente), hasta el más simple, combina un número muy grande de unidades, del orden del billón, ya sean moléculas en una célula, células en un organismo (más de diez billones de células en el cerebro humano, más de treinta billones en el organismo); (…) comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar (…) coincide con un aspecto de incertidumbre. (Morín,1994:59-60).

El enfoque critico tiene como fundamento las teorías socioconstructivista, teoría sociocultural, teoría comunicacional de Habermas y escuela critica alemana de Frankfurt (Giroux,1992), además, se fundamenta en diversas corrientes pedagógicas que destacan la necesidad de cooperación y comunicación en la enseñanza y el valor pedagógico de la organización comunitaria de la escuela, como son: La Escuela Nueva ,Pedagogía Socialista ,Pedagogía Institucional, Pedagogía Dialógica de Paulo Freire y Pedagogía Crítica, donde la labor docente cambia radicalmente y amerita revisión y reflexión autocrítica constante, como lo ha expresado Paulo Freire (1999: 94): "Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito".

ISBN: 978-980-6792-93-7

Según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL (2011), la perspectiva crítica intenta resolver la oposición teoría-práctica a través del espacio de la praxis, entendida ésta como una disposición moral a obrar correcta y justificadamente, dirigida por un interés emancipador que en virtud de la autorreflexión modifica, la base de conocimiento que la informa, y somete a revisión permanente la acción, conocimientos, liberación de la irracionalidad en el discurso, injusticias en las interrelaciones humanas y de toda forma coercitiva de poder.

Señala Freire (1974: 31) que el acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. La visión crítica llama a liberarse de las presiones establecidas por los grupos de poder o grupos dominantes que buscan preservar ese dominio en la sociedad. Al respecto, Carr y Kemmis (1988: 143) describen cómo la escuela, desde esta teoría, busca "emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos".

Por su parte, el planteamiento del enfoque curricular complejo desde la racionalidad de la complejidad, la cual se caracteriza por ser abierta, ser fruto del debate argumentado, en ella se reconoce el lado del defecto, amor y arrepentimiento, es crítica y autocrítica y además, reconoce sus insuficiencias; por lo cual se está frente a un currículo tiene en cuenta: la complejidad del educar y los procesos educativos; debe propiciar la formación humana de los individuos como "humanos debemos reconocernos en nuestra humanidad común y al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano" Morín (2001, 49); donde los valores son lo más importante porque desde ellos, se asegura un desempeño ético y responsable; además, complementa Vasco (1993), el currículo debe trascender lo disciplinar y propiciar el desarrollo de trabajos inter y transdisciplinarios e interinstitucionales.

En cuanto al conocimiento bajo este enfoque, en palabras de Morín, (1983:12), "el conocimiento supone una relación entre apertura y de clausura entre el conocedor y el conocido". Adicional a lo anterior, debemos entender que el conocimiento no solo tiene que ver con la objetividad sino con el encuentro de subjetividades, intereses, perspectivas, visiones y cosmovisiones culturales que se entretejen con las características biológicas propias de los seres humanos.

En relación con el aprendizaje, fruto de esta nueva realidad, así como las estrategias pertinentes para ello, requieren de las personas un pensa-

ISBN: 978-980-6792-93-7

miento complejo donde se reintegra el observador en su observación, ya que este tipo de pensamiento permite que se afronte lo entramado (el juego infinito de interacciones), la unión de los fenómenos entre sí, la incertidumbre y la contradicción. En palabras de Max Neef (2004:10) "Sólo puedo comprender aquello de lo que me hago parte: cuando el sujeto que busca se integra y se funde con el objeto buscado", es decir, el pensamiento complejo conlleva el saber para comprender. Por su parte, González (2009), considera el aprendizaje, desde este enfoque complejo, como un proceso permanente donde el estudiante aprende, pero también desaprende y reaprende de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y varias formas de ser pensado, reflexionado, apropiado en esencia compleja.

El pensamiento complejo realiza la rearticulación de los conocimientos mediante la aplicación de sus criterios o principios generativos y estratégicos de su método que actúan como operadores del pensamiento: Principio de Bucle recursivo y retroactivo, auto-eco-organización, hologramático y dialógico. Todos estos principios en conjunto, en el proceso de enseñanza aprendizaje, dan paso a la metacomplejidad. Así, el espacio intersubjetivo se origina en la incertidumbre y la sensibilidad cognitiva, donde aprendemos, desaprendemos y reaprendemos en cualquier tiempo y espacio.

A la institución le corresponde pensar la acción formativa en términos de los sujetos, esto es, de cada subjetividad y de cada intersubjetivación, porque de lo contrario se corre el riesgo de que las formulaciones institucionales terminen por ser buenos propósitos que los sujetos nunca apropian, ni vivencian. El docente, por su parte, en su quehacer diario, debe reflexionar desde diferentes niveles, diferentes tiempos y variadas dimensiones. Debe aprender a contextualizar y/o globalizar el conocimiento y cultivar la cultura humanizada. Esta nueva concepción de currículo debe estar fundamentada en la flexibilidad como circularización y embuclamiento del conocimiento la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como elementos del mismo.

TRANSFORMACIONES DEL CURRÍCULO UNIVERSITARIO DESDE EL SER Y EL HACER FRENTE AL CONTEXTO GLOBAL

Toda sociedad, requiere de un tipo de hombre que debe ser formado desde las instituciones educativas. La sociedad actual contiene y conlleva cambios complejos y caóticas transformaciones, como consecuencia de diversos procesos tales como: globalización, tecnologización, virtualización, artificialización, complejización, y la informatización, lo cual conlleva a la conformación de un sistema socio-cultural común a toda la humanidad, una nueva revolución, una nueva era denominada, de acuerdo con Arancibia

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

(2001), sociedad del conocimiento o de la información. Debido a lo anterior, las instituciones educativas, deben llevar a cabo una serie de cambios y transformaciones, en los roles de cada uno de los estamentos que la conforman, en los procesos de enseñanza aprendizaje y las formas de evaluar; de forma tal que los profesionales egresados de las universidades sean competitivos a nivel local y global, pudiendo de esta manera responder, sin estar desfasados, a las grandes y rápidas transformaciones del mercado laboral que obedecen al desarrollo e innovación permanente del conocimiento, de los métodos y procesos de producción, así como la modernización de herramientas y materiales que posibilitan el crecimiento y desarrollo de un país conjuntamente con la mejora de la calidad de vida de la comunidad.

En este contexto, Didriksson y Herrera (2004), se refieren a la necesidad de una innovación critica como un nuevo paradigma que ha de crear y construir una visión del mundo que forme individuos y agrupamientos sociales como actores fundamentales de la sociedad en que viven, dándole un lugar central a la cultura dentro de un proyecto educativo que asuma de manera equilibrada la preocupación tanto de lo que le es propio o cercano como de lo que le es ajeno, salvaguardando de acuerdo con Narváez (2005), las libertades y la autonomía de los mismos y favorezcan una verdadera articulación entre las ciencias y las humanidades.

Los sistemas educativos, desde su normatividad deben retomar y manejar equilibradamente las dimensiones de la calidad referidas por Remolina (2016) como la dimensión técnica científica e instrumental y la dimensión ética moral, las cuales deben trabajarse equilibradamente; de lo contrario, continuaremos inundados por una gran cantidad de conocimientos científicos tecnológicos, olvidando el para qué de todos ellos, es decir, se ha perdido el norte, se está frente a una humanidad carente de principios éticos y morales que impiden el control y dominio del conocimiento y sus creaciones tecnológicas al servicio de la humanidad y no de unos pocos.

Por ello, y partiendo de la premisa que el conocimiento se encuentra en permanente evolución, como lo señala Heagreaves (2003:225), "vivimos en un tiempo en que es imprescindible una gran visión; un tiempo en que nuestra prosperidad y seguridad dependan de la capacidad para desarrollar estudiantes que puedan comprender y sean capaces de implicarse en los espectaculares cambios sociales que provoca la sociedad del conocimiento actual, junto con sus consecuencias humanas". La formación universitaria tendrá que ampliar y flexibilizar sus opciones, articulando y desarrollando ejes transversales con los siguientes planos: la comprensión de

los lenguajes de disciplinas diversas, uso crítico de la tecnología, dominio de lenguajes simbólicos, desarrollo de la sensibilidad hacia las humanidades y las artes, multiculturalidad y cultivo del cuerpo como medio necesario para la adquisición de una vida saludable con incremento de la longevidad y calidad de vida; por ende, implica favorecer el razonamiento científico y tecnológico, sentido ético, responsabilidad personal y compromiso social.

Específicamente la formación ética del profesional universitario debe hacerse desde tres dimensiones: la deontológica relacionada con el ejercicio propio de la disciplina y la cual se ha venido manejando en los diferentes programas de formación, debido a que se tiene como referente o indicador de calidad; la dimensión de formación ciudadana y cívica y la formación humana, personal y social; estas dos últimas poco privilegiadas en la formación de los profesionales, parafraseando a Martínez (2006). Es debido a que la formación ciudadana en estos tiempos, aun es un reto para la universidad y la dimensión humana, personal y social se consideran propias de los niveles educativos que le anteceden a la universidad.

De acuerdo con Martínez, Buxarrais y Esteban (2002), el desarrollo de estas dimensiones en la universidad, con orientaciones y pautas en favor de la formación de valores y el aprendizaje ético, se puede dar por procesos de observación, en el ejercicio y la práctica, y en la reflexión y la construcción propia de cada estudiante. Estos deben en contrarse presente y promoverse en los contenidos curriculares; en las relaciones estudiantes - profesores y estudiantes-estudiantes centradas en el respecto y la responsabilidad, en la organización social de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, desarrolladas desde enfoques colaborativos, constructivista y contextualizados que conllevan a la autogestión del aprendizaje por parte del estudiante y un docente que guía y acompaña; en la implicación comunitaria como espacio de aprendizaje, bien sea como voluntariado promovido desde la universidad o a través de la integración académica y el servicio a la comunidad, es decir desde la utilización de la metodología aprendizaje servicio y en la cultura participativa misma de la institución que permite la participación del estudiante en sus órganos colegiados donde se tomas las decisiones y se pueden reclamar los derechos, es decir la universidad como espacio donde se aprende que la democracia requiere ciudadanía critica, participativa e informada.

Solo imprimiéndole al currículo universitario una serie de valores y conductas ciudadanas, como la tolerancia, el respecto y la vinculación con la diferencia, la solidaridad y la resolución pacífica de los conflictos, y el

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

cambio de hábitos de consuno en pro de la protección del medio ambiente, se puede afirmar que se está en la construcción de una sociedad más justa; se está realmente formando y no capacitando profesionales, como seres humanos integrales, expresados por Remolina (2016:10), "seres capaces de vivir armónicamente en sociedad, en mutuo reconocimiento y respeto, conscientes de que todos somos seres para los demás".

El direccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje debecontener un fuerte compromiso emocional, afectivo, cognitivo y ético que comprometa a la educación en el manejo y promoción de los ejes transversales, entendidos estos como puentes entre lo científico y la realidad social, o en otras palabras, entre el saber científico técnico y el saber ético, lo cual es requerido para una verdadera formación integral de las personas, lo anterior lo resume Didriksson y Herrera (2004) cuando expresa la transversalidad como el espíritu, el clima y el dinamismo humanizador que ha de caracterizar la acción educativa.

Para Yus (1998) y Ministério da Educação (2000), en total coherencia con todo lo anterior, los temas transversales ofrecen las posibilidades de crear un nuevo tipo de formación, centrada en la educación para la vida; rescatar el valor en la educación de los valores humanistas, permitiendo de esta manera el desarrollo de individuos autónomos, críticos y responsables de sus actos, a partir de la integración de los temas transversales en el currículo, ganando así mayor flexibilidad, apertura y contextualización, ya que los problemas pueden ser priorizados y contextualizados de acuerdo a las realidades locales y regionales, y otros temas también pueden ser incluidos.

Concomitantemente al desarrollo de ejes y/o temas transversales, se debe preparar a los estudiantes para un constante aprender, actualizando permanentemente los conocimientos, aceptando los cambios para poder adaptarse a nuevas situaciones como algo natural de la evolución y propender de esta manera, hacia acciones de auto-eco-organización, que les permita el desenvolvimiento adecuado en este cambiante e incierto contexto global.

En relación con la enseñanza, se hace necesario que ésta favorezca la construcción y apropiación del conocimiento desde las mismas necesidades y expectativas de los estudiantes; que el docente en su hacer pedagógico siempre este consciente de conjugar e interrelacionar las dimensiones éticas, emotivas y cognitivas que faciliten la apropiación del conocimiento y no su acumulación; así mismo, de emplear y promover en los estudiantes el mejor uso posible del potencial de las Tecnologías de la Información y

Comunicación.

Lo anterior lleva a la transformación y diseño de ambientes de aprendizaje y al desarrollo de nuevos escenarios de aprendizaje y convivencia donde los valores estén presentes de forma natural y cotidianamente. Sánchez (2005), se refiere a ellos afirmando que estos, han promovido la búsqueda de estrategias que permitan enfrentar la incertidumbre que los caracteriza. Una de las estrategias más utilizadas en la última década, es la comunicación directa y estrecha entre el sector externo, público y privado, para la formación profesional universitaria, desde actividades como las pasantías, siempre y cuando éstas se realicen en forma sistemática, pertinente y de mayor duración. Las pasantías posibilitan a los estudiantes, espacios laborales reales, donde puede contrastarse la teoría y la práctica, lo académico y lo laboral y de esta manera se asegura la pertinencia de las competencias desarrolladas o a desarrollar para la empleabilidad.

Barnechea, González y Morgan (1994), consideran importante la práctica para hacer pertinente el conocimiento, entendiendo la práctica como una actividad intencionada realizada por sujetos, que poseen conocimientos previos, con objetivos de transformación a lograr desde la realidad misma, permitiendo la comprensión de ella y haciendo parte de lo que se está interviniendo de manera articulada con otras personas.

Por su parte, Araya (1997), considera que los entornos óptimos de aprendizaje deben ser enfocados holísticamente; deben incluir tanto el ambiente físico como el entorno social, organizacional, pedagógico y emocional, y centrar su preocupación en lograr que los estudiantes, procesen, discriminen y utilicen dicha información en contextos diversos en su complejidad. Esto concuerda con el principio del pensamiento complejo: Auto-eco-organización. Refiriéndose a los sistemas que para preservar su ser, deben auto-producirse y auto-organizarse; pero a la vez dependen de lo que los rodea (eco), su autonomía es inseparable de la dependencia.

Además, deben garantizar espacios de acción-reflexión-acción, logrando que los estudiantes se motiven a expresar sus sentimientos y preocupaciones con libertad en un ambiente de afecto y de intercambio entre los involucrados en el proceso, ya que, el aprendizaje humano no puede ser concebido sólo como una mera dinámica evolutiva universal e invariante, sino que debe ser aprehendido, holísticamente, en una interacción entre adquisición de conocimiento, desarrollo de pensamiento y compromiso socioafectivo cultural.

Como espacios de acción-reflexión-acción, Salas (2003) y De Souza y

ISBN: 978-980-6792-93-7

otros (2012), recomiendan entre otros, las simulaciones, salidas de campo, juegos, metáforas y otras actividades similares que tienen como objetivo simular los desafíos y experiencias del mundo real, estas actividades tienen en común que contribuyen a la formación del hombre como ser histórico, es que se basan en la triada Problema-Explicación-Solución.

En cuanto a los aportes de las tecnologías de información y comunicación, Narváez (2005), opina que permiten la innovación en los entornos y espacios de aprendizaje al brindar inmensas posibilidades para, integrar distintas formas de expresión y comunicación, a través de la conjunción de la palabra escrita y hablada con sonidos e imágenes permitiendo a la vez, la interactividad; modificándose de esta manera tanto las prácticas de enseñanza, como las prácticas de aprendizaje y las de evaluación.

Afirmando y complementando lo anterior, Gómez (2013) considera que la utilización de las tecnologías de información y comunicación en la educación, implica entre otros, las modificaciones de las practicas, el uso de aprendizajes periféricos, la aproximación de lo que sucede en diferentes escenarios mundiales, la descentralización del plan de estudios, la capacitación de los docentes y estudiantes, la conformación de comunidades de aprendizaje, de comunidades de culturas amplias y la conformación de redes intra e inter institucionales.

Sobre los diferentes y variados usos que se le pueden dar a las herramientas tecnológicas son ilimitados y están en coherencia con la creatividad de la persona que las va a utilizar, al respecto, Dede (2000), Coll, Mauri y Onrubia (2005), y Jonassen y Carr (1998) sostienen que las características y propiedades de las herramientas tecnológicas condicionan, pero no determinan, sus usos pedagógicos. Una de las grandes debilidades de utilizar la tecnología como mediación didáctica es quedarse en lo técnico, lo instrumental; al respecto, Zemelman, (2011), lo advierte, al comparar la situación de quedarse en lo técnico como una prisión, indicando la necesidad de conocer el significado de cada una de ellas y su lógica interna.

De otra parte, los docentes adquieren una gran responsabilidad y un papel primordial como mediadores y facilitadores de los procesos de aprendizajes que se deben darse en los estudiantes,desde la creación de entornos enriquecidos que creen un estado de alerta relajado; reduzca la amenaza y mejore la autoeficacia; logren conexiones emocionales, búsqueda innata de significado, interacción social; habilidad para percibir tanto las partes como el todo y, comprometa, de acuerdo con Salas (2003), tanto el procesamiento consciente como el inconsciente.

Siguiendo a Day (2001) y López (2005), se espera del docente una preparación científica sólida, habilidades relacionales, espíritu de equipo, toma de decisiones, entre otras. Ya no es sólo el teórico, sino también el-práctico y la práctica; en un proceso continuo de desarrollo a lo largo de su carrera, que lleva consigo la investigación disciplinar enmarcada desde una ética, es decir desde una perspectiva de la responsabilidad.

Debe promover el trabajo colaborativo en equipo para construir el conocimiento, el trabajo transdisciplinario de contenidos que permitan fomentar en los alumnos el pensamiento complejo y su incorporación a la virtualización de una realidad metadimensional. Debe transformar las prácticas escolares a las prácticas escolares multidisciplinarias y multi e interdisciplinarias e integradas en la vida cotidiana. Además, debe conocer y aplicar estrategias y métodos activos de enseñanza-aprendizaje para pensar, aprender, cuidar y valorar y evaluar y autoevaluarse de forma sistemática y formativa.

Sobre el particular, Dilthey (1942:12), definía la responsabilidad del docente a finales del Siglo XX, afirmando: "la profesión del educador exige dos cosas: primero preparación pedagógica de toda la persona, después conocimiento científico de la materia que quiere enseñar el futuro educador". Esta responsabilidad en los inicios del Siglo XXI se mantiene, con ciertas variaciones como lo es el poder estar asistido, cuando las circunstancias lo requieran, por tutores y/o facilitadores, que coadyuvan a la dirección del proceso de aprendizaje bajo la dirección del profesor. Asimismo se resalta la importancia y responsabilidad del docente en la formación ética de los estudiantes; Arroyo Gonçalves, (2005); Finkler, (2009), coinciden, en señalar que la tarea del docente consiste en contribuir de manera positiva e intencionada en el desarrollo ético de los estudiantes.

Warnock (1978) y Hargreaves (1994) en su respectivo tiempo, expresan el cambio del papel del docente que pasa de ser un dogmático, a ser un docente que dialoga y desde allí promueve un aprendizaje significativo profundo, desarrolla la inteligencia colectiva y la capacidad para aceptar, promover y asumir el cambio y el riesgo; por todo lo anterior se alude a los cambios que deben estar inmersos en la formación docente que, de acurdo con Marcelo (1995), implican al mismo tiempo, cambios en los procesos institucionales, procesos de aprendizaje entre pares y procesos de aprendizaje individual.

Al respecto de la formación del profesorado, Keating (1995) ya avizoraba que para el siglo XXI, la formación del docente debería privilegiar

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

una orientación desde lo social y además, tener en cuenta aspectos como la formación en la diversidad, el desarrollo de competencias, la mejora continua de las instituciones y la necesidad de que trabajen en alianzas y en red, la conformación de redes y comunidades de aprendizaje. Lo anterior, debido a que las Instituciones Educativas se transformarían en organizaciones de aprendizaje con características como: esfuerzo de grupo coordinada hacia objetivos compartidos; compromiso activo con la mejora continua y la difusión de las mejores prácticas en toda la organización cuya estructura deja de ser piramidal para trabajar en estructura horizontal, conformar y administrar redes de flujo de información para ayudar a reunir experiencia, así como los vínculos con el mundo externo.

El docente es un profesional en formación a lo largo de su vida, Zabalza (2000:165) afirmaba: "la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia"; con actitud permanente de aprendizaje, de forma tal que reaprende de su propia experiencia, en su lugar de trabajo de forma colaborativa y trabajando en equipo de manera activa y continua".

Al cambiar el rol, las responsabilidades y prácticas de los docentes, inevitablemente se transforman los mismos aspectos en los estudiantes. Al ser los docentes facilitadores, mediadores, los estudiantes adquieren el papel protagónico de su propio aprendizaje, según Poole (1999), deben ser capaces de organizar, tomar posesión de criterios de valor, saber aplicar la información que obtienen, seleccionándola dentro de sus parámetros axiológicos y de ahí tomar la decisión. Por su parte Arancibia (2001) complementa destacando que deben preparase para un aprendizaje durante toda su vida, adaptarse a las nuevas situaciones y propender hacia acciones de auto-eco-organización, (principio fundamental del pensamiento complejo), que les va a permitir desenvolverse en esta sociedad

Otra competencia propia de estos estudiantes, nombrada por Crook (1998) hace referencia a la adquisición en alta grado de solidaridad y compañerismo, que permita que el recurso escaso o limitado sea compartido en el grupo desde un trabajo colaborativo con el microcomputador: compartiendo dudas y descubrimientos. Esta característica de solidaridad y compañerismo debe estar acompañada de una formación ética y humanística con la condición según Finkler (2009), de estar guiada por un pensamiento crítico y asumiendo las consecuencias de sus actos frente a sí mismo como a los demás.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, la tendencia actual en palabras de González (2002:2)

> Es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprehensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje

Las Instituciones por su parte, deben prepararse para proveer una enseñanza para la comprensión, que viabiliza el equilibrio justo entre competencias y desempeños posibilitando en el estudiante la capacidad de utilizar el conocimiento en situaciones novedosas. Además, Dalin y Rust, (1996) enfatizan en la preparación para la diversidad e inclusión sin discriminaciones y la indagación que implica un aprendizaje abierto sin límites o meta determinada que deban lograr los estudiantes, para ello las instituciones deben apoyar con estructuras y políticas educativas flexibles; deben ser conscientes de que la ciencia no se inscribe ya en las fronteras de la universidad aunque ésta sigue siendo el espacio preferencial para la elaboración simbólica que necesita la sociedad globalmente considerada. Lo que se ha llamado el "descentramiento" del conocimiento, es la existencia de espacios de producción de conocimiento en las empresas y en otras instituciones distintas de la universidad, situación ésta que puede y debe ser aprovechado por la academia a través de la multiplicación de los vínculos entre las instituciones de educación superior y su entorno.

Al respecto de lo anterior y como cierre parcial a la reflexión se citan las palabras de March y Olsen, (1989:89).

> En su mayor parte, la acción institucional no es resultado de procesos o fuerzas extraordinarios ni de intervenciones heroicas, sino de procesos rutinarios relativamente estables que vinculan a las instituciones con sus entornos. Las reglas y significados estables... producen gran variedad de comportamientos flexiblemente sensibles a los cambios del entorno. Si éste cambia rápidamente, así lo harán las respuestas de las instituciones estables. Como resultado, en cuanto a muchos aspectos de su comportamiento, las instituciones políticas cambian rápidamente en respuesta a las señales del entorno.

La mejor forma de prepararse las Instituciones, es mediante convenios y alianzas con actores sociales públicos, privados y el sector civil, de forma que una vez detectados los problemas, en forma conjunta los interesados en el mismo, emprendan las acciones conjuntas para la posible solu-

ISBN: 978-980-6792-93-7

ción conservando cada una su razón de ser y aportando a la solución desde las fortalezas de cada quien.

CONCLUSIÓN

Frente a los cambios caóticos y complejos de la sociedad del conocimiento y los nuevos desarrollos teóricos curriculares, la formación universitaria se enfrenta a la necesidad de reflexionar, contextualizar su ser y hacer, asumiendo las transformaciones como grandes retos, por la naturaleza misma de las personas que la conforman, que no quieren salir de su zona de confort, o de hacer lo que siempre han realizado, poniendo de manifiesto gran resistencia para adaptarse a los nuevos roles, las nuevas estructuras organizativas, los nuevos escenarios de aprendizaje, las modernas herramientas, equipos y materiales de trabajo, que en conjunto y desde consensos, deberán propiciar y fomentar la autonomía del estudiante y un carácter activo, consciente y creativo revestido de un alto grado de ética, que le permita responder por sus actos y sus consecuencias.

El aseguramiento de la calidad en los sistema educativos debe tener condiciones e indicadores que valoren tanto la dimensión científica tecnológica e instrumental del conocimiento como la dimensión ética y moral del mismo, de manera que los profesionales comprendan, avancen y apliquen, el conocimiento para el servicio de la colectividad y por ende el beneficio propio, cumpliéndose así, lo que se ha afirmado en repetidas ocasiones: la ciencia, la tecnología y la innovación al servicio de la sociedad.

La formación autónoma e integral de los profesionales requiere de cambios en los roles de los agentes que intervienen en el proceso de formación; se espera de los docentes como mediadores responsables del aprendizaje de los estudiantes, una formación científica y pedagógica sólida con una orientación social, que en su hacer pedagógico siempre este consciente de conjugar e interrelacionar las dimensiones éticas, emotivas y cognitivas en sus estudiantes: Un docente en formación permanente a lo largo de la vida, que aprende, reaprende desde sus experiencias en el aula y su cotidianidad, de manera colaborativa y cooperativa.

Por su parte los estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes, al igual que los docentes deben formarse durante toda la vida, adaptarse a las nuevas situaciones y propender hacia acciones de auto-eco-organización fundamentados por una formación ética humanística con alto grado de solidaridad y compañerismo.

En cuanto al papel de las instituciones, estas deben estar atentas a los cambios y necesidades del contexto, reorganizar sus estructuras de manera

flexible, que estimule la toma de decisiones y el trabajo en equipos colaborativos con políticas educativas así mismo flexibles y propender por una enseñanza comprensiva que guarde el equilibrio justo entre las competencias del ser, convivir, saber y saber hacer de los profesionales. Las instituciones educativas deben ser consideradas como espacios democráticos, de convivencia con la diversidad, la inclusión, sin discriminación y con aprendizajes sin límites.

Los procesos de enseñanza aprendizaje se ven transformados desde el diseño mismo de los ambientes y escenarios donde los valores estén presentes de forma natural y cotidiana, deben mirarse como un todo que tiene en cuenta el ambiente físico, el entorno social, organizacional, pedagógico y emocional, que garanticen espacios de acción-reflexión-acción.

Todo lo anterior apoyado en la utilización de las tecnologías de información y comunicación que implican las modificaciones de las practicas, el uso de aprendizajes periféricos, la aproximación de lo que sucede en diferentes escenarios mundiales, la descentralización del plan de estudios, la conformación de comunidades de aprendizaje, de comunidades de culturas amplias y la conformación de redes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amadio, M., Opertti, R. y Tedesco J.C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9].

Arancibia H. M. (2001). Reflexiones en torno a la aplicabilidad pedagógica de la informática: Apuntes para un trabajo transdisciplinario en el currículo escolar. *Revista Estudios Pedagógicos*, N° 27, pp. 75-95.

Araya, R. (1997). *Construcción visual de conocimientos con juegos cooperativos. Una propuesta educacional*. Santiago: AutoMind Educación.

Arroyo Gonçálves, C. M. (2005). Escuela Latinoamericana de Comunicación y el Pensamiento Crítico de Antonio Pasquali. Revista Alaic, Año II, N° 2.

Barnechea, María; González, Estela y Morgan, María. (1994). *La Sistematización como Producción de Conocimiento*. Perú: Taller permanente de Sistematización CEAAL.

Beuchot, Mauricio (1997). Tratado de hermenéutica analógica, México.

Bobbitt, F. (1919) "Reading in the Elementary Schools of Indianapolis, V. The Reading Materials," *The Elementary School Journal* 19, n° 9

Carr, W. y Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2005). *Technology and pedagogical practices: ICT as mediation tolos in joint teacher-student activity*. Trabajo presentado en la American Educational Research Association 2005 Annual Meeting. Montreal, Canadá.

Crook, CH. (1998). Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid: Edic. Morata.

Dalin, P. y Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Cassell.

Day, C. (2001). *Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All*. En: Aspin, Chapman, Hatton y Sawano (Eds.), International Handbook Of Lifelong Learning. (Vol. II). Dordretch. Boston. London.: Kluwer Academic. 473-501.

Dede, C. (Comp.). (2000). *Aprendiendo con tecnología*. Buenos Aires: Paidós.

De Souza Della Barba, Patricia Carla; da Silva, Debora Ferreira; Vitale, Regina Helena Torkomian, Joaquim y Drumond de Brito, Cristiane Miryam. (2012). Formación innovadora en Terapia Ocupacional. En: *Revista Interfase-Comunicación*. Salud, Educación. Vol. 16, N° 42 Botucatu, Julio/Septiembre.

Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Henry Holt

Didriksson Takayanagui, Axel y Herrera Márquez, Alma (2004). Innovación crítica. Una propuesta para la construcción de currículos universitarios alternativos. En: *Revista Perfiles Educativos*. Vol. 26 N° 105 – 106. México.

Dilthey, G. (1942). *Historia de la Pedagogía*. Buenos Aires: Losada.

Finkler, M. (2009). *Formação ética em Odontologia: realidades e desafios*. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Odontologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2009.

Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. 3ªed. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1974). *La pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI.

Galeano, M (2009). *Diseño de proyectos en la Investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. Pp 26-144

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Ediciones Siglo XXI.

Gómez L. F. (2013).La educación a distancia en Brasil: perspectivas y desafíos. Revista de Evaluación de la Educación Superior (Campinas). Vol. 18 No. 1. Sorocaba.

González, J. (2009). La didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. Pedagogía y Didáctica Crítica. Revista de Investigación Educativa. Integra Educativa. ISSN: 1997-4043. Volumen II, n 1.

González, M. (2002). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. Revista. Cubana de Educación Superior. Vol. 20 N° 1, p 47 - 62

Grundy S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Tercera edición. Madrid, Morata.

Heagreaves, A. (1994). "Development and desire: A postmodern perspective," in T. Guskey & M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, New York, Teachers' College Press.

Hargreaves, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro.

Jonassen, D. H. y Carr, C. (1998). *Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking*. TechTrends, 43(2), 24-32.

Keating, D. (1995). *The learning society in the information age*. Toronto: Canadian Institute for Advanced Research Program in Human Development, Working Paper No.2.

López, Francisco. (2005). Doxa y episteme en la generación del conocimiento administrativo. *En: Investigación en Administración en América Latina,* 44 – 47. Escrito por Hernández, Gregorio y Castaño D., German. Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, Facultad de Ciencias y Administración.

Marcelo, Carlos (1995). *La formación docente para el cambio educativo.* Barcelona: Ed. EUB.

March J. y Olsen J. (1989). Rediscovering Institutions: Theorganizationals basic of polities. The free press A division of Macmillam. Inc New York. Collier Macmillan Publischers London.

Martínez, M.; Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002): «La universidad como espacio de aprendizaje ético», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 29, pp. 17- 43, OEI, Madrid

Martínez, M. M. (2006). Formación para la Ciudadanía y Educación Superior. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 42, p 85-102. Septiembre/diciembre. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Madrid. España

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Max-Neef M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Universidad Austral de Chile, Chile.

Ministério da Educação, (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasil.

Morín, Edgar. (1983). "Epistemología de la complejidad". En: *Problema epistemológico*, F.

Lyon (coordinador), Europa-América, Lisboa.

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo Parte 1 y 2.* Publicación: (1990 – 1994 - 2007) Editorial: Gedisa Temas: Ensayo: Filosofía. En: http://www.pensamientocomplejo.com.ar

http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf

Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Navas, M. E. y Ruiz N., D.(2012). *La Evolución del Currículo Colombia*. Región Caribe. Capítulo I. Origen del Currículo. Colombia: Alpha Editores.

Narváez, Eleazar (2005). La educación superior en América Latina ante los desafíos de la globalización. *Revista Venezolana de Educación* (Educere).Vol. 9 No. 29. Mérida. Venezuela.

Poole, B. (1999). *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.

Remolina G. (2016). Importancia de las Artes y las Humanidades para una educación con calidad y pertinencia para todos. Foro de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Ministerio de Educación Nacional. Julio 28. Bogotá. Colombia.

Sacristán, G. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid, Anaya.

Salas, R. (2003) ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? En: Revista *Estudios Pedagógicos*, N° 29, pp. 155-171.

Sánchez de M., M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. Revista Venezolana de Educación (Educere) Vol. 9 No. 30 Mérida.

Stenhouse, L. (1968) The Humanities Curriculum Project, Journal of curriculum studies: Volumen 1, pp. 26-33.

Stenhouse, L.(1998). *Investigación y desarrollo del currículum.* Ediciones Morata, S.L. Madrid.

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). Documento Base del Currículo. Caracas. República Bolivariana de Venezuela.

Vasco, C., (1993). Currículo, pedagogía y calidad de la educación. En: Educación y Cultura, N.° 30, Bogotá, FECODE.

Warnock, H. M. (1978) *Special Educational Needs*. Report of the committe of enquiry in to the education of handicapped children and young people, Ed. Her Majestys Sationary Office, London.

Yus Ramos, R. (1998): *Temas Transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.

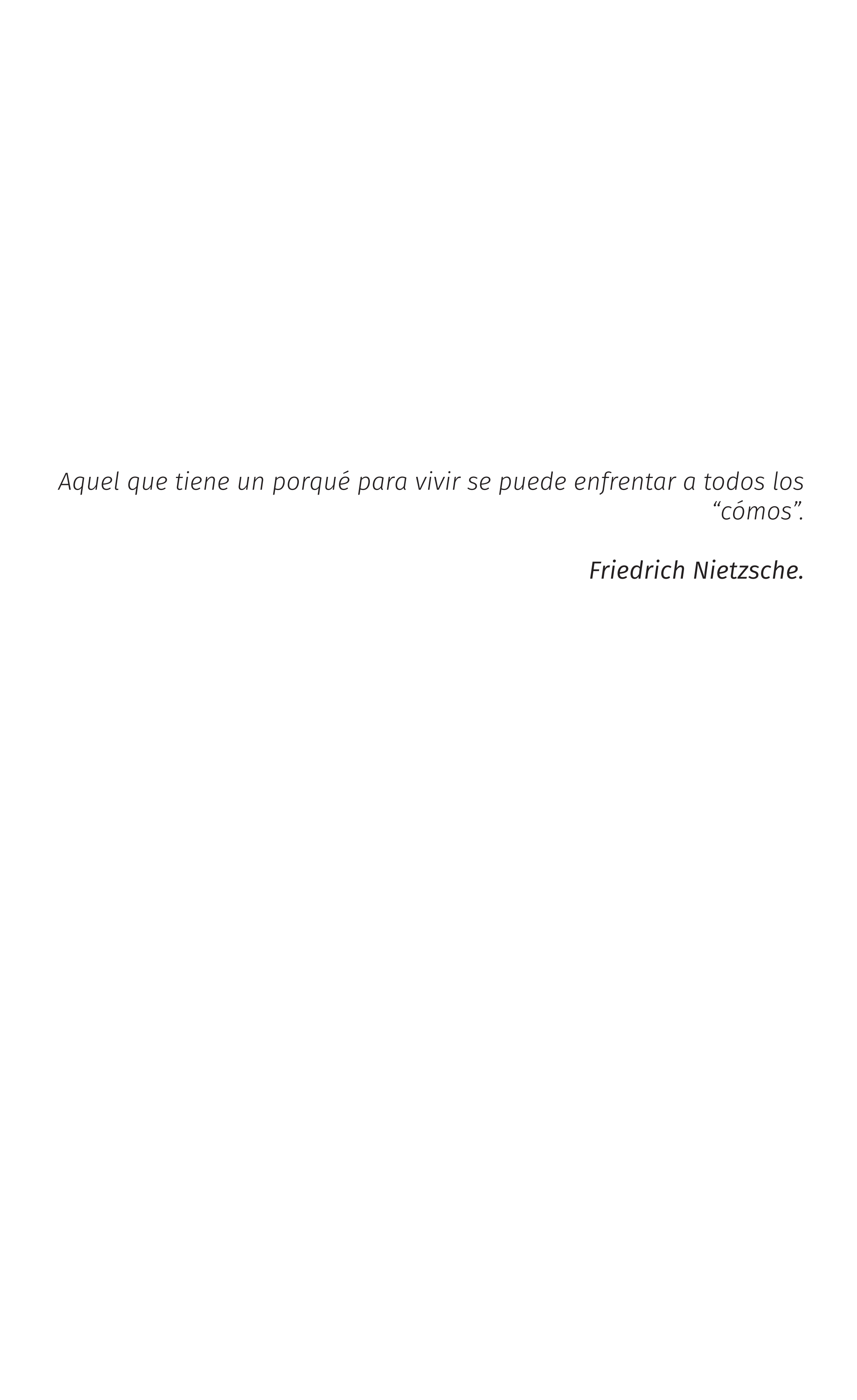
Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En: A. Monclás Estella (coord.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 165-198.

Zemelman, H. (2011). *Pensar teórico y pensar epistémico, los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Seminario 2011. Instituto pensamiento y cultura en América A. C. "enseñar a pensar". México DF.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

CAPÍTULO II

LA PRAXIS EDUCATIVA Y SU EXPRESIÓN EN EL ENTORNO DE LA REALIDAD UNIVERSITARIA



Aquel que tiene un porqué para vivir se puede enfrentar a todos los "cómos".

Friedrich Nietzsche.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

POLISH HIGHER EDUCATION SYSTEM IN EUROPEAN CONTEXT

Ewa Więcek-Janka[1]

Abstract

The paper presents the results of the analysis of source materials concerning the Polish higher education system in the context of changes in Poland and Europe. It discusses the higher education system against the backdrop of primary and secondary education connected with the Bologna process. The paper features current legislative changes in Poland which led to the education system reform and to the change in the education system model. Moreover, the paper characterizes the dynamics of changes in the past twenty five years in public and private school systems in relation to the number of Polish and foreign students and emerging trends. It also reveals statistics about students in Poland in reference to gender groups in given study programmes and the ranking of popular study programmes in Poland. The considerations are summed up by the description of fields of study in the context of the unemployment market in Poland.

Key words: polish education system, polish high education system

El sistema educativo universitario. La práctica en Polonia

Resumen

La elaboración presenta los resultados de una consulta de literatura sobre el sistema de educación superior en Polonia en el contexto de los cambios en el país y en Europa. El artículo discute el sistema de educación superior en contra del sistema de primaria y secundaria, asociado con el sistema de Bolonia. Han determinado los cambios legislativos actuales en Polonia, que llevaron a la reforma del sistema de educación, lo que en consecuencia conduce a cambio del modelo del sistema educativo. Además, se presenta la dinámica de los cambios en los últimos veinticinco años en las escuelas públicas y privadas, debido al número de los estudiantes polacos y extranjeros junto con las tendencias. También, se muestra las estadísticas de los alumnos que estudian en Polonia, divididas por sexo entre los campos de estudio, y la clasificación de los campos de

1 Poznan University of Technology, Faculty of Management Engineering.

estudio populares en Polonia. Las consideraciones resume la descripción de los campos de estudio en el contexto del mercado de desempleados en Polonia.

Palabras clave: sistema educativo polaco, sistema educativo polaco.

INTRODUCTION

Changes in the job market, affected, among other things, by visa-free travel in the European Union and the Bologna Process, influenced the reform of curricula so that their high quality could be ensured. The necessity to face changes and raise the teaching level in the European higher education has brought about the review of university management systems.

In Europe, the pivotal role in the management and coordination of solutions adopted in education is played by state authorities. With each year passing, the operation of universities is gradually being conditioned by external stakeholders. The present trend at universities is characterized by the departure from traditional academic self-governance and the adoption of new executive university management models.

At the EU level, the statement of 10 May 2016 calls upon member states to effect further modernization of European institutions of higher education to enhance their involvement in the implementation of the Lisbon Agenda for sustainable economic growth with more and better jobs. Member states are encouraged to free considerable resources existing in the EU which cover knowledge, talent and energy through instant, profound and coordinated changes including the ways of regulating solutions, managing higher education systems and managing universities.

One can easily observe in all Europe a need for the development of long-term plans and strategies pertaining to higher education. Most countries have already been enforcing or accepting political decisions which outline nations' strategic priorities whose role is to warrant a stable source of financing the higher education sector. Although the diversity of specific measures that are being taken is dependent on a given country, one can clearly notice a few shared medium-term aims (Higher Education Governance in Europe. Policies, structures funding and academic staff, p. 6):

- increasing the amount of public funds earmarked for higher education,
- granting universities more autonomy in the area of financial management,

ISBN: 978-980-6792-93-7

- introducing a direct link between research-teaching results and the amount of allocated public funds,
- encouraging universities to diversify sources of funding and to create partnerships with research institutes, enterprises and local authorities. It seems that comprehensive strategies affect financial issues more than they affect the academic staff, which is rather the object of special reforms. The academic staff is also affected by solutions such as linking the amount of financial resources with the outcome of work. Priorities concerning the academic staff include:
  - placing emphasis on a more balanced structure of the staff regarding gender and age,
  - increasing autonomy related to managing the academic staff,
  - introducing the criteria of measuring work effectiveness.

The adopted measures at the higher education level were reflected in primary and secondary education. Over the past twenty six years two education reforms have been carried out in Poland. The first one was implemented in 1991 and amended in 1999. The second one is being introduced in 2017. Each of the reforms was signed into law.

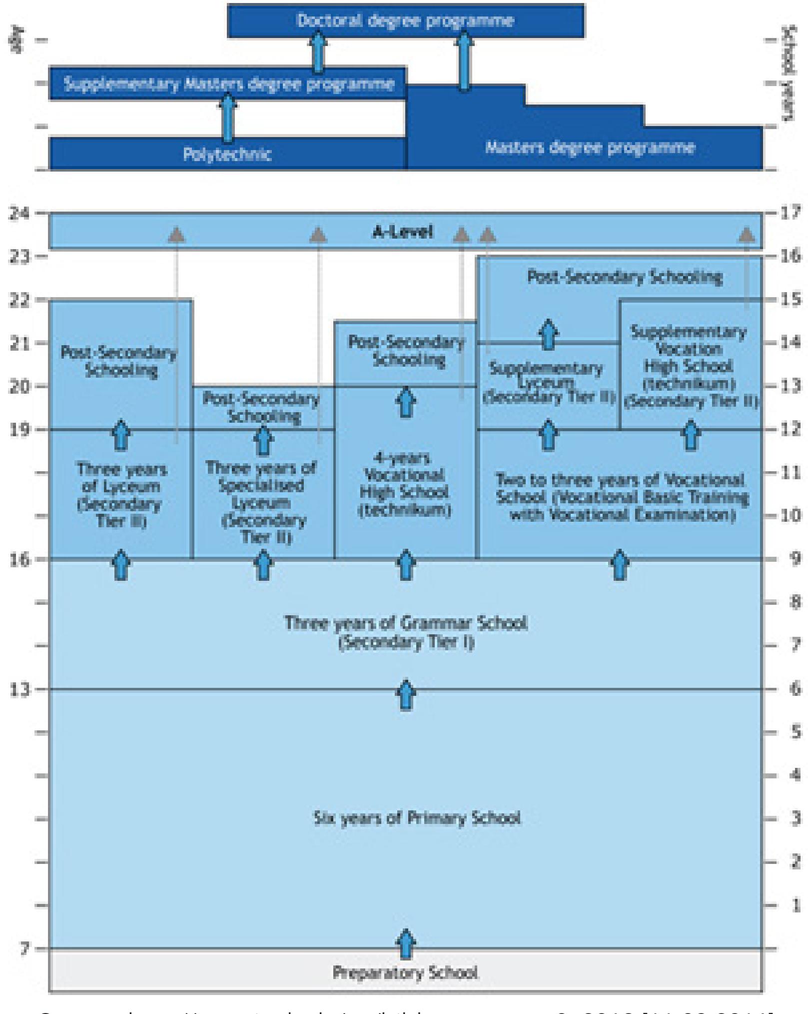
EDUCATIONAL SYSTEM IN POLAND

The function and organization of the education system in Poland is governed by th Act of 7 September 1991 (Journal of Laws 1991, No. 95, item 425), amended 8 years later (1999). Over the past 25 years the Polish education system has undergone numerous changes and reforms. Figure 1 shows education system after the reform of 1999 (figure 1).

Changes introduced in 1999 did not, however, concern higher education. Changes in the higher education system were introduced on the basis of the Bologna Declaration and authorised by the Act of 27 July 2005 (Journal of Laws 2005, No. 164, item 1365). The education system in Poland comprises pre-school institutions as well as primary, lower-secondary, upper-secondary and post-secondary non-tertiary schools. In the light of the existing law, institutions of higher education form a separate higher education system (Euridice Raport, 2014).

In 2016 the government of the Republic of Poland bagan work on changing the education system. In September 2016 new solutions which are similar to those prior to 1999 were proposed. The government plans, beginning in 2017, the introduction of 8-year primary schools and education at secondary level following three paths: 4-year high schools of general education (lyceum), 5-year technical high schools, trade schools – stage I

Figure 1. Model of the Polish education system after the reform of 1999.



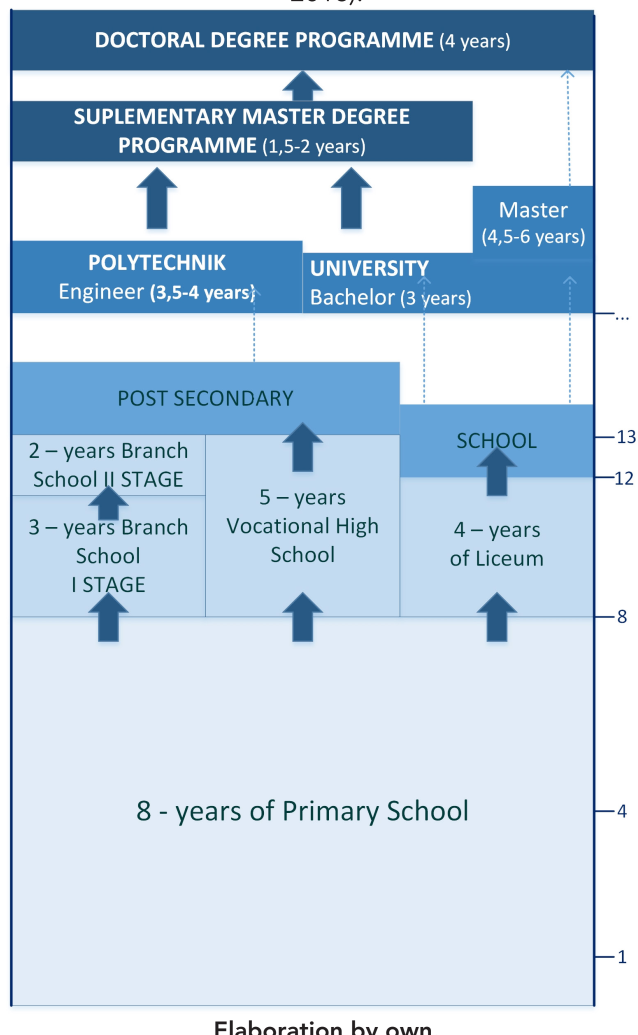
Source: http://www.ioeb.de/en/bildungssystem-0, 2012 [11.09.2016].

lasting three years (1 vocational qualification), stage II lasting 2 years (2/3 vocational qualification). Having completed full courses, students will be able to sit for high school leaving exams (matura), which will make it possible for them to continue learning at tertiary level. The system is to be introduced in 2017 and, after a few years of transition, in 2022 will cover all school-age students. The visualisation of the proposed changes in Poland is shown in figure 2.[2]

2 Parliamentary work on a new law on the education system has started 14 .11. 2016. 30.11. 2016 was

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Figure 2. Visualisation of changes in Polish education system (as for September 2016).



Elaboration by own.

THE STRUCTURE OF EDUCATION IN POLAND BETWEEN 2000-2016

Under the Constitution of the Republic of Poland every Polish citizen has the right to education. Education is free of charge in state schools. Only primary and junior high schools are compulsory. Parents or legal guardians who do not send their child to school are subject to be fined. Such a penalty is also imposed in the event of a child not fulfilling the duty to attend school

held and reading, 13.12. held the second reading of December 16, the Senate did not make amendments to the draft law.

until the age of 18 (Art. 70, section 1 of the Constitution of the Republic of Poland of 2 April 1997; Journal of Laws 1997, No. 78, item 483 as amended).

The Polish education system includes several educational levels and institutions:

1. **Kindergartens** – available for children at the age 3-6; Only the so-called "reception" class for children at the age of six is compulsory
2. **Schools:**

- **Primary schools** – last 6 years and are divided into two three-year stages; I-III is early education where tuition is not split into separate subjects. All classes are run primarily by a particular group master. Pupils from years IV-VI learn separate subjects taught by particular teachers. At the end of primary school, the Central Examination Commission adminsters a test which verifies pupils' knowledge and skills. The exam result, however, has no impact on whether pupils complete primary school and whether they are accepted by a particular junior high school.
- **Junior high schools** – the reform of 1999 brought about changes in the education system in Poland and introduced a new type of school called junior high school for pupils at the age of 13-16. Junior high schools provide comprehensive education. At the end of junior high school there is an exam which consists of 3 parts: humanities, linguistics and science. The exam result is taken into consideration when applying to high school.
- **High schools** – having completed junior high school, pupils who wish to go on learning can choose between:
- **Basic vocational schools** – education lasts from 2 to 3 years and ends with taking a vocational exam and obtaining a diploma, which is the confirmation of acquired vocational qualifications.
  - **General or specialized high schools** – education lasts no more than three years. At the end of school pupils can sit for a high school leaving exam and obtain a certificate of high school education.
  - **Technical high schools** – last 4-5 years and offer an opportunity to take a high school leaving exam and obtain a diploma confirming acquired vocational qualifications.
  - Complementary high schools lasting two years or complementary technical high schools lasting three years – make it possible

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

for pupils to sit for high school leaving exams.
- **Post-high schools –** take no longer than 2.5 years and end with an exam.
- **Special schools** – for pupils with various disabilities. They confirm a given pupil is ready to start work.
- **Higher schools** – will be discussed in the next point. **The higher education system** in Poland consists of three educational stages: first-cycle studies, second-cycle studies, third-cycle studies (Keeling, 2006).

CHARACTERISTICS OF HIGHER EDUCATION MARKET IN POLAND

The high attractiveness of European education has so far been based on linking together two fundamental missions: teaching and doing research (Kwiek, 2010). Such an approach to the operation of universities has been very strong in Europe, but not in other parts of the world, particularly in developing countries, which, over the past few decades, have significantly improved their education systems focused on teaching. As for these countries, research is almost exclusively conducted in a few selected elite institutions, mainly located in capital cities (Strehl, Reisinger & Kalatschan, 2006.) One should also note that 80% of all worldwide research is carried out in OECD countries (2003; 2006). Outside OECD countries, 55% of research is done by China so the rest of the world, excluding OECD countries and China, carries out less than 10% of all scientific research, cf. (OECD 2006).

Polish educational policy lacks so-understood division, though higher education development strategies are increasingly taking into account a diverse attitude to universities' primary tasks. In practice, we can already observe the process of concentrating funds earmarked for research (Kwiek, 2010).

According to analysts, competition in higher education will have increased radically in a few dimensions by 2020. The economy, along with the job market opportunities for university graduates, has been more and more based on competition. As a result of that, academic institutions most probably will have to intensify their focus on their own and their graduates' competitive edge as a key element of their mission. Universities, particularly those active nation-wide, will be assessed by the public and listed in national rankings showing how their graduates fare on the job market. Apart from that, they will also be listed in exisiting global and European rankings showing the results of their research work. Strong higher education will depend on competition (Huisman, & van der Wende, 2004; OECD/IMHE-HEFCE

2004; Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, 2008; Kwiek, 2010).

The functioning of the higher education system is governed by the Higher Education Act of 27 July 2005. **The higher education system** in Poland consists of three educational stages (Journal of Law, Dz.U. z 2012 poz. 572; European Commission//EACEA/Eurydice, 2008; Huisman, & van der Wende, 2004):

- first-cycle studies (engineering and Bachelor's studies),
- second-cycle studies (complementary Master's studies),
- third-cycle studies (doctoral studies).

Education at a particular level is provided to students who have completed studies at the lower level:

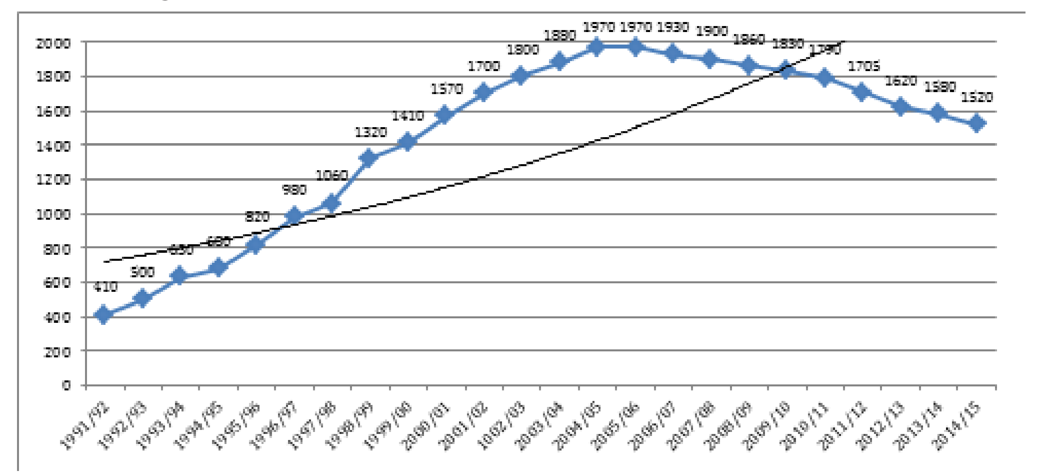
- first-cycle studies – prospective candidates are expected to have passed high-school leaving exams (possess maturity certificate); first-cycle studies usually last 3, 3.5 or 4 years; on completing the studies, undergraduates obtain the professional title of Bachelor, Engineer or a title relevant to a specified educational profile which is confirmed with a diploma; undergraduates can take up second-cycle studies;
- second-cycle studies – usually last 1.5 or 2 years; on completing the studies, graduates obtain the title of Master or a title relevant to a specified educational profile; graduates can take up doctoral studies (third-cycle studies);
- long-time Master's studies – last between 4.5 and 6 years; graduates obtain the title of Master or an equivalent degree depending on the profile; long-time Master's studies are a combination of first- and second-cycle studies;
- third-cycle studies – usually last 3 or 4 years; on completion, students obtain the academic degree of Doctor in a given field; prospective candidates have to possess the professional title of Master or equivalent.

PUBLIC AND NON-PUBLIC EDUCATION

The rise in popularity of studying has caused an increase over the past 25 years in the number of institutions of higher education. Along with an increased interest in studying for a higher education degree among high school leavers, there was also a rise in the number of public and non-public institutions of higher education. The structure of the number of students between 1991 and 2014 is shown in figure 3.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Figure 3. Number of students in Poland between 1990 and 2015



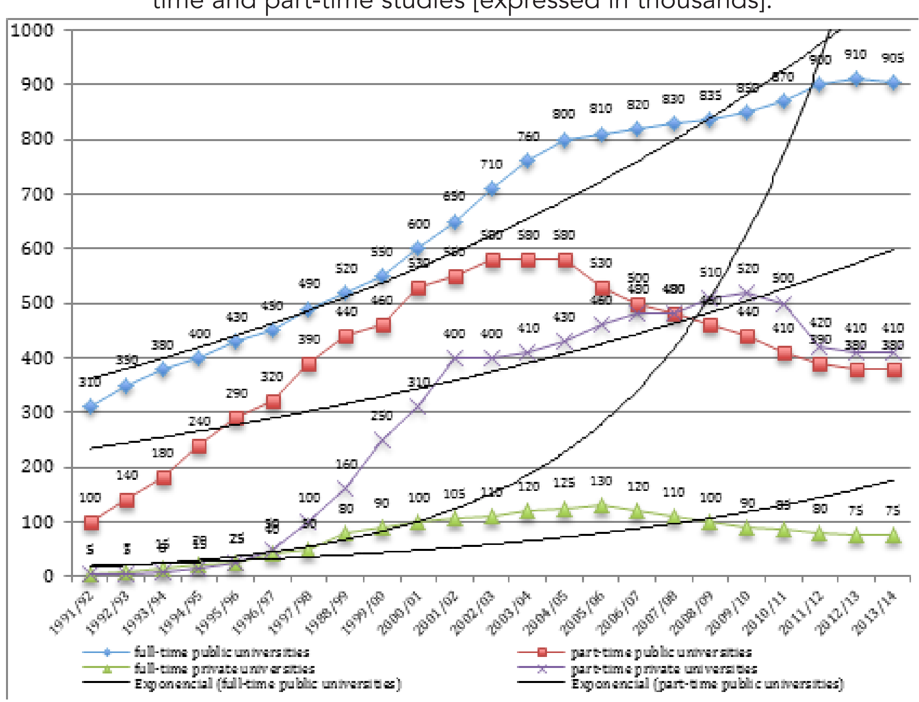
Increased interest in continuing education at the higher level is connected with changes in the higher education system and the adoption of the Bologna Declaration on 19 June 1999 (the changes are illustrated in the education system outline). The document contains tasks which aim at bringing higher education systems in Europe closer to each other. The main objective of the Bologna Declaration was to create the European Higher Education Area until 2010. The market's response to the change of rules was a marked rise in the number of students, which is illustrated in figure 4 and 5.

Demand for educational services in Poland progressed dynamically which translated into a regular development of both public schools, through the introduction of new fields to study and increasing the number of students, and non-public schools, which gained ever-growing popularity in the education market. The greatest development of higher education in Poland (as regards the number of students) took place between 2004 and 2006 for public institutions of higher education and between 2008 and 2009 for non-public institutions of higher education (figure 4).

The period between 2013 and 2015 recorded a decrease in the number of applicants to both public and non-public institutions of higher education.

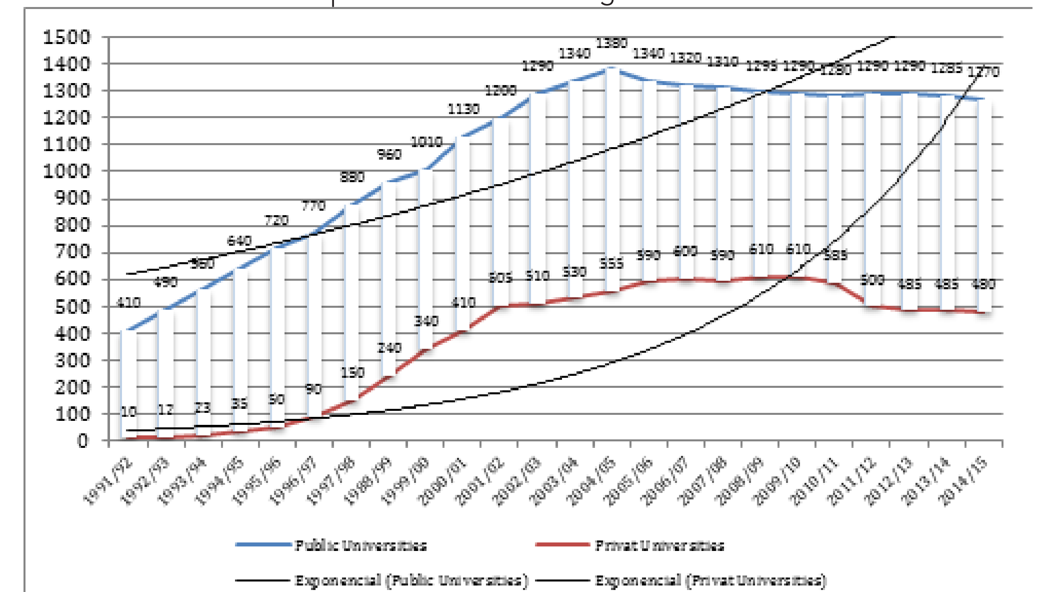
Such a phenomenon was caused by demographic changes which resulted in a lower number of candidates. In turn, people born during the baby boom are currently completing their university education. This situation is presented in the summaries below. The dynamics in the change of the number of students in public and non-public institutions of higher education are shown in figures 4 and 5.

Figure 4. Number of students in Poland between 1991 and 2014 covering full-time and part-time studies [expressed in thousands].



Source: data provided by the Central Statistical Office of Poland http://stat.**gov.pl**

Figure 5. Number of students in Poland between 1991 and 2015 public and non-public institutions of higher education



Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

The intensive development of higher education brought about changes in the approach towards prospective students. The supply approach changed into the demand approach. Institutions of higher education began to adjust their education offer to the job market requirements.

Currently, the market position of an institution of higher education is tied not only with the number of students but also with the level of research projects, internationalization, implementations, etc. The number of institutions of higher education offering particular educational profiles is shown in figure 6.

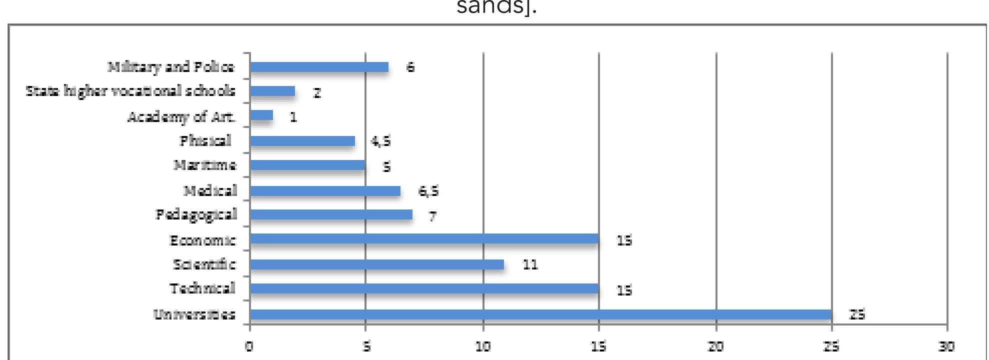
Figure 6. Number of public and non-public institutions of higher education according to educational profiles.

Source: data provided by the Central Statistical Office of Poland 2014, http://www.stat.gov.pl

State Higher Vocational Schools (PWSZ) enjoys significant popularity in Poland. Such a distribution of results points to an essential aspect of two factors, which are taken into account when choosing an institution of higher education. First, State Higher Vocational Schools enable to acquire vocational skills in first-cycle studies and most often cater for local and regional educational needs. Second, they run courses which make it possible to qualify in specific professions (figure 7).

The data of the Central Statistical Office of Poland for 2011 put the number of students at 1 764 060. In 2015 there were about 1 500 000 students. It is 6% less than was predicted by the Ministry of Science and Higher Education. The lower number of students is the result of the lower number

Figure 7. Medians of the number of students in public institutions of higher education according to their types in 2011, [number of students expressed in thousands].



Source: Higher Education in Poland, https://www.nauka.gov.pl g2/oryginal/2013.

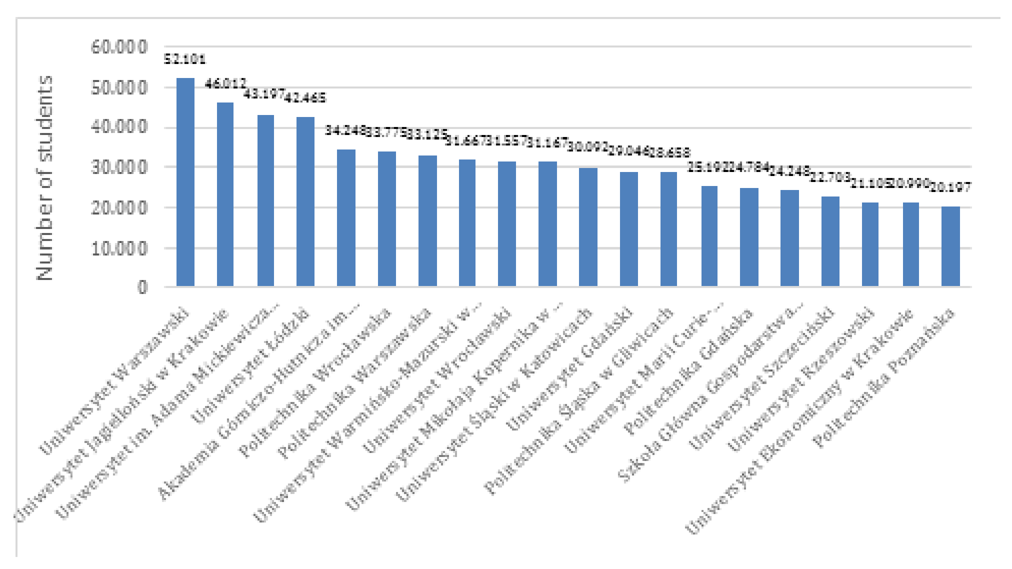
of high school graduates. Over the past two years the number of applicants to institutions of higher education has dropped by almost one seventh. Young people are more and more frequently deciding to acquire practical skills to do specific jobs(nauka.gov.pl; stst.gov.pl). This is influenced by high unemployment rates among higher education graduates, particularly in humanities. High school leavers are guided by diverse reasons for which they choose a particular institution of higher education and a particular field of study. The number of students is shown in figure 7 by means of a median.

The presented results show a median, that is the central value of the average number of students in various institutions of higher education in Poland. It shows the factual number of students expressed in thousands in 2011. The first place is occupied by universities. Next come technical schools, schools of economics and schools of life sciences. Public institutions of higher education educate twice as many students as non-public institutions of higher education.

The biggest university in Poland as for the number of students is Warsaw University followed by the Jagiellonian University in Cracow and Adam Mickiewicz University in Poznan. The biggest technical institution of higher education in Poland as for the number of students is AGH University of Science and Technology in Cracow followed by Wroclaw University of Technology and Warsaw University of Technology. As far as economic institutions of higher education are concerned, the biggest one is Cracow University of Economics. Numbers of students in the biggest institutions of higher education in Poland are presented in figure 8.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Figure 8. Number of students in the biggest institutions of higher education in Poland in 2013.



Source: data provided by the Central Statistical Office of Poland, http://www.stat.gov.pl

Table 1. Distribution of students of various fields of study in Polish institutions on higher education according to gender

Education profile	Percentage of students in a sub-group in 2013	
	Females	Males
Pedagogical	76%	24%
Humanities	69%	31%
Artistic	68%	32%
Social	66%	33%
Economic and administrative	58%	42%
Legal	57%	43%
Journalism and information	66%	34%
Biological	67%	33%
Physical	58%	42%
Mathematical and statistical	58%	42%

Education profile	Percentage of students in a sub-group in 2013	
IT	12%	88%
Medical	78%	22%
Social care	85%	15%
Engineering-technical	21%	79%
Production and processing	44%	56%
Architecture and civil engineering	38%	62%
Agricultural, forestry and fisheries	46%	54%
Veterinary	73%	27%
Services for people	69%	31%
Environmental protection	45%	55%
Transport services	20%	80%
Protection and security	41%	59%
TOTAL	55%	45%

Source: nauka.**gov.pl/g2/oryginal/2013**

Education profiles in higher education have their own specific character, which can be observed analyzing the gender of students choosing a particular field. Medical and social care fields of study are chosen by 5 times as many females as males. A reverse tendency can be observed looking at IT-related fields of study where there are 8 times as many males as females. As far as transport services are concerned, the ratio is 4:1. Table 2 contains the percentage of students in relation to the education profile and gender.

Table 2. The most popular fields of study according to the general number of candidates.

Fields	2010	2011	2012	2013	2014
Management	37743	28608	27579	21623	19158
Pedagogy	30414	25839	20215	16227	13443
Law	26943	24581	24985	21787	20418

ISBN: 978-980-6792-93-7

Fields	2010	2011	2012	2013	2014
Civil engineering	30944	29888	24969	18926	15982
Computing	25435	27625	30639	31782	30309
Economics	24539	21523	20202	17090	16061
Administration	19255	15592	14869	13356	11722
Psychology	19921	15562	15621	14059	14700
Tourism and re-creation	15339	13587	13493	11116	10947
Environmental engineering	19370	19330	18973	16664	10095
Finance and acco-unting	19997	19998	17642	16275	15014
Production management and engineering	16806	16662	17654	17234	13295
Automatic control and robotics	14207	14252	15815	17062	14914
Mechanics and mechanical engineering	15192	15868	17209	18294	15178
Land management	13087	14779	16854	12690	10327

Source: data provided by the Central Statistical Office of Poland, http://www.stat.gov.pl

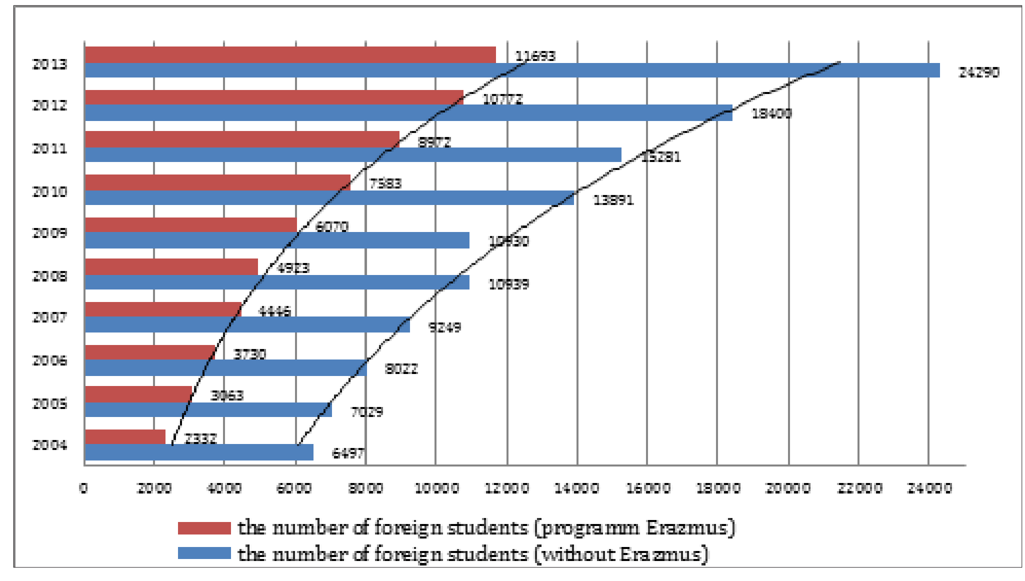
Changes in the education market can be observed by analyzing data from the last few years. One can notice the influence of the job market and employers on the demand for specific competences acquired by higher education graduates. Over the past four years demand for competences related to environmental management and engineering has dropped as many as two times. One can observe the constant level of demand for specialists in mechanics and mechanical engineering, automatic control and robotics. The only branch recording an increase in demand is computing. The results are summarized in table 2.

FOREIGN STUDENTS IN POLAND

Interest in studying in Poland changed along with the change in Poland's image in the international arena. 2004 (the year of Poland's accession to the EU) saw the arrival of 8,829 students wishing to study in Poland and

in 2013 the number stood at 46,000 students. It can be observed that a fair share of foreign students is made up by Erasmus+ students. It is one of the most popular student exchange programs. The number of Erasmus+ students coming to Poland increased from 2,332 in 2004 to over 11,000 in 2013.

Figure 9. Number of foreign students in Poland between 2004 and 2011.



Source: https://nauka.gov.pl

The most numerous group of foreign students in Poland is made up by Ukrainian citizens. In 2011 there were 6,321 students from Ukraine. Other countries represented by students coming to study in Poland include Belarus, Norway, Spain or Sweden. There are also students from the USA, Canada, China or Taiwan.

CONCLUSIONS

The essence of tertiary level education is to broaden mental horizons and equip young people with competences sought after on the job market (Zechlin, 2008). Analyzing data related to the unemployment level in groups of various educational status, one may conclude that there is a problem in Poland with adjusting the educational offer to the requirements of the job market, which is shown in table 3.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Figure 10. Share of students of Polish origin among foreigners studying in Poland [expressed in thousands]. Source: http://nauka.gov.pl /g2/oryginal/2013

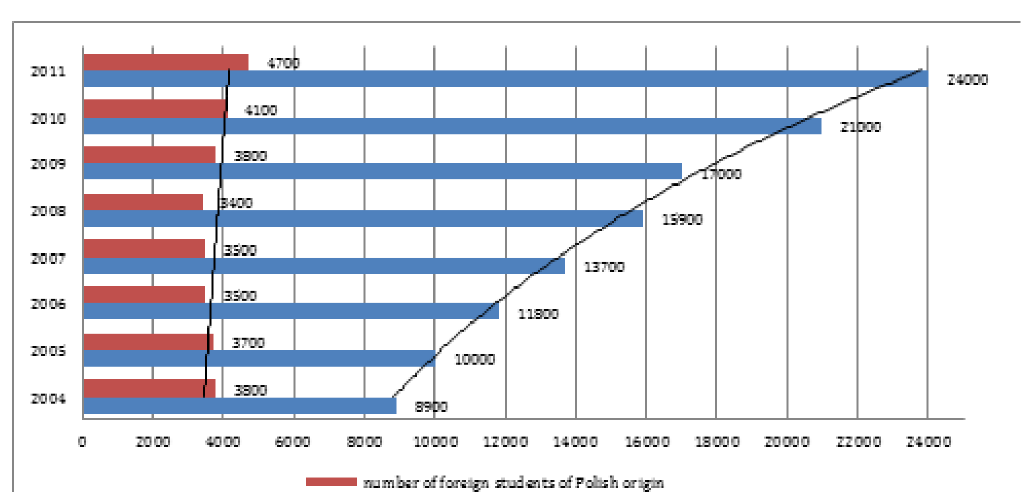


Table 3. Share of graduates in particular fields of study among the unemployed, employed and professionally inactive.

	Educ-ation	Humani-ties and arts	Social sciences, economics, law	Science	Health and social care	The technique, industry, building	Agriculture	Services
Employed	12	7	28	9	6	11	2	3
Unemployed	12	6	34	7	4	9	2	4
Non-active	14	9	28	6	4	10	4	4
% unem-ployed/ % employed	1,1	0,9	1,2	0,8	0,6	0,8	1,1	1,5
N	1741	992	4207	1245	816	1581	358	441

Source: BKL – Badanie Ludności 2010-2014 http://www.uj.edu.pl //documents/102715934/2e0bba6c-e1e6-4248-8a4e-443f8573fca0

In the light of the job market related research, one can observe that the highest level of unemployment is recorded in the area of services, where competences acquired in various fields of study are made use of. A particular attention is also paid to social, economic and legal sciences in which professionally active people make up a low percentage in the analyzed group with such competences.

One can also notice that secondary education has been more and more effective in dealing with such an adjustment, partly because of extensive research in this area carried out for decades in Poland (cf. Programme: Czas Zawodowców (Time of Professionals), Doradca Zawodowy (Professional Adviser) and others). It is to be hoped that measures being taken to introduce changes in higher education will translate into offering graduates jobs in which they are trained at tertiary level.

REFERENCES

Constitution of the Republic of Poland of 2, April 1997, art. 70.

http://eduentuzjasci.pl/badanie/126-informacje/artykul/233-raport-o-stanie-edukacji-2010.html [10.10.2016]

http://srpq.gr/polski-system-oswiaty.html [23.11.2016]

http://stat.gov.pl [23.09.2016]

http://www.ioeb.de/en/bildungssystem-0 [11.09.2016]

https://nauka.gov.pl [23.09.2016].

Journal of Law: Dz. U. Z 2005r. Nr 164, poz. 1365;

Journal of Law: Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425;

Journal of Law: Dz.U. z 2012 poz. 572

Journal of Law: Dz.U.z 1997r. Nr78 poz.483 as amended.

Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon agenda: the European Commision's expanding role in higher educaton discourse. European Journal of Education, 41(2), p. 203-223. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2006.00256.x

Kwiek, M. (2010). Zarządzanie polskim szkolnictwem wyższym w kontekscie transformacji zarządzania w szkolnictwie wyższym w Europie [Management of polish high shool education in transformation in europenan management context]. CPP RPS, vol. 15.

Report: European Commission, EACEA, Euridice (2014). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition. Eurydice Report. Luksemburg: Office of UE Publication.

Report: Higher Education Governance in Europe. Policies, structures funding and academic staff (Euridice Raport). Warsaw: Foundation for the Development of the Education System. DOI: 10.2766/29900

Report: Młodzi na rynku pracy, pracownicy, przedsiebiorsy, bezprobotni [Young people in the labor market, workers, entrepreneurs, unemployed] (2015). Warszawa: PARPhttp://www.uj.edu.pl/documents/102715934 /2e0bba6c-e1e6-4248-8a4e-443f8573fca0

ISBN: 978-980-6792-93-7

ISBN: 978-980-6792-93-7

Report: OECD (2003). Changing Patterns of Governance in Higher Education. OECD Publication Office.

Report: OECD/IMHE-HEFCE (2004). Raport z projektu dot. zarządzania finansowego i zarządzania uczelniami [The report of the project on. Financial management and management universities]. On the edge: securing a sustainable future for higher education. OECD Publication Office.

Strehl, F., Reisinger, S. & Kalatschan, M. (2006). Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems. OECD Publishing. OECD Education Working Papers, vol. 6.

Zechlin, L. (2008). Strategic Planning in Higher Education in: International Encyclopedia of Education, ed. III, Amsterdam: Elsevier.

ISBN: 978-980-6792-93-7

FORMACIÓN DEL MAESTRO CREADOR

Jorge Luis Barboza[1], Dalimar Medina[2] y Maryfel Alvarado[3]

Resumen

El presente artículo tiene la intencionalidad de reflexionar sobre el concepto *enseñanza*, particularmente referido a la literatura como actos de lectura y escritura; además, describimos la experiencia desarrollada en el aula para la formación de un maestro creador. La investigación fue realizada en la asignatura Taller de Creación Literaria (Electiva), Programa Educación, mención Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), sede Ciudad Ojeda, estado Zulia, Venezuela. Nuestros propósitos fueron convertir la literatura en fuente de conocimiento, de experiencias, pivote para desarrollar la comprensión y la producción textual, a fin de que los participantes se descubrieran y desarrollaran sus potencialidades creadoras a través de la escritura con intenciones literarias, en otras palabras, la formación de un maestro creador. En el marco de la tradición cualitativa, la metodología utilizada fue la investigación-acción en el aula. Los participantes del curso desarrollaron la sensibilidad, la imaginación, mejoraron su habilidad de redacción, descubrieron sus potencialidades creadoras y comprendieron que el diseño y ejecución de las actividades constructivistas practicadas en clase, pueden ser replicadas en su futura praxis pedagógica, con ello buscamos romper con el círculo vicioso del conductismo: la transmisión de conocimientos sin la posibilidad de estimular el hábito lector y la escritura como acto de expresión y comunicación.

Palabras clave: maestro, creatividad, literatura, lectura, producción textual.

1 Docente Titular e investigador de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), Venezuela. Doctor en Educación (UNERMB). MSc. en Docencia para la Educación Superior (UNERMB). Lcdo. en Letras (Universidad del Zulia, Venezuela). Línea de investigación: Lengua, Literatura y Cultura. Correo-e: jorgelbarbozah@gmail.com

2 Lcda. en Educación Integral (UNERMB). Cursante de la Maestría en Docencia para la Educación Superior (UNERMB). Encargada del área de Literatura del Subprograma Difusión Cultural (UNERMB). Correo-e: dalim_24@hotmail.com

3 Lcda. en Letras (Universidad del Zulia, Venezuela). Cursante de la Maestría en Docencia para la Educación Superior (UNERMB). Correo-e: maryfelalvarado@gmail.com

Educating creative teachers

Abstract

The present article reflects on the teaching concept, particularly referring to literature as acts of reading and writing. In addition, we discuss the experience developed in the classroom for the training of a creative teacher. The investigation was made during the elective course Taller de Creación Literaria (Literary Creation Workshop) of the Education Program, major: Integral Education of the National Experimental University "Rafael María Baralt" (UNERMB), Zulia state, Venezuela. Our purposes were to convert the literature in a source of knowledge, of experiences, a pivot to develop the understanding and the textual production, so that the participants discovered themselves and developed their creative potentialities through writing with literary intentions, in other words, training the next to be creative teachers. In the frame of the qualitative tradition, the methodology used was the action research in classroom. The participants of the course developed the sensitivity, imagination, improved their writing skills, discovered their creative potentialities and learned that the design and execution of the constructivist activities practiced in class can be retorted in their future pedagogical practices; with this, we seek to break the vicious circle of the behaviorism: the transmission of knowledge without the possibility of stimulating the reading habits and the writing as an act of expression and communication.

Key words: teacher, creativity, literature, reading, textual production.

Leer nos prepara para expresar, para escribir, buscar nuestras propias maneras de conocer, de sentir, de darle forma a lo real. Leer es escudriñar, explorar, investigar las vertientes y los entresijos que la realidad y el mundo no sueltan por sí mismos, no dejan ver sin esfuerzo, sin el poder creador de la palabra.

Lydda Franco Farías

INTRODUCCIÓN

En términos pedagógicos ¿Es cierto que se enseña? En términos particulares ¿se puede enseñar literatura? El constructivismo introduce conceptos que ponen en jaque a la "enseñanza". El constructivismo explica cómo aprendemos, como armamos el edificio del conocimiento, de los saberes. Vía Piaget, asimilamos. Vía Vigotsky, desarrollamos la zona de desarrollo próximo. Vía Ausubel, ocurren aprendizajes significativos. Acomodación y reacomodación, resignificaciones, en las estructuras cognitivas una vez aprehendida la información.

¿Quién puede asegurar que lo "enseñado" por el docente es lo aprendido por el estudiante, como una relación unívoca 1:1? El aprendizaje reside en el aprendiente, no en el enseñante. En el paradigma conductista esta relación unívoca es "posible", *lo que el docente enseña: es lo que el estudiante aprende*. Y aún más, presupone que el estudiante aprende exactamente lo que el docente "enseña". No hay interpretaciones, no hay contextualización; hay aprendizaje puro e incólume. Por supuesto, estamos ante la presencia de la memorización y la repetición; educación bancaria en términos freirianos.

En cambio, Ferreiro (1989: 10-11), discípula de Piaget, expone en cuanto al aprendizaje de la escritura:

> Todos los participantes tratan de utilizar, en el contexto educativo, los descubrimientos recientes acerca de la psicogénesis de la lengua escrita. Esos descubrimientos psicológicos les permitieron, por una parte, tener una visión diferente del sujeto que aprende: en lugar de considerar al niño que ingresa al sistema educativo como un sujeto ignorante, porque aún no ha sido "enseñado", tratan de indagar qué es lo que esos niños saben, en función de su propio trabajo cognoscitivo; en lugar de considerar los progresos en el aprendizaje en función de la cantidad de palabras que puedan leer y producir, se consideran los progresos en función de los esquema conceptuales que testimonian una actividad constructiva y que responden a una línea evolutiva de carácter general.

Hay un reconocimiento de que el niño aprende fuera de la escuela y progresa sobre la base de la maduración de esquemas conceptuales. Se trata de comprender qué sabe el niño y sobre la base de ese conocimiento, se aporta nueva información que será asimilada y construirá estructuras cognitivas nuevas. Es lo opuesto a lo conocido como enseñanza.

Cuando Ausubel nos dice que incorporamos nuestros conocimientos previos a la nueva información, hay una reinterpretación, un entramado de experiencias que la modifican. De allí que Vigotsky introduzca la noción del mediador; existe el conocimiento y alguien que *media* entre él y el aprendiente. Incluso, es posible que haya aprendizajes sin mediadores, sin "enseñantes", situaciones en las que un observador participante saque sus propias conclusiones. Los haceres en los talleres, por ejemplo, es posible la enseñanza de un oficio, de una habilidad. No es así cuando facilitamos conceptos para la apreciación o comprensión de algo, pero la apreciación o la comprensión es del sujeto que aprende, no del docente. Por supuesto, en la educación formal, el papel del mediador es central para avanzar más rápido en el aprendizaje.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

En la formación de un maestro creador entra en juego la perspectiva pedagógica desde dónde va ser formado, por esta razón hemos introducido el tema de la enseñabilidad. Una vez fijada nuestra posición al respecto, podremos avanzar y demostrar cómo es posible deconstruir y reconstruir años de escolaridad conductista, es decir, coadyuvar en su transformación, durante sus estudios universitarios, para que desechen esquemas conceptuales anquilosados y trasciendan la repetición de las estrategias aprendidas como currículo oculto.

APRENDER VS. ENSEÑAR O QUIÉN ENSEÑA Y QUIÉN APRENDE

El papel del enseñante luce obsoleto, la noción de alguien que enseña algo y que alguien aprende ese algo literalmente, está negada, quedó en la modernidad. Los niños y jóvenes de hoy nos exigen otros métodos, otra concepción de la educación, debemos saber *leer* esa realidad, aprender a interpretar el mundo en el que viven y acceder a él para poder llegar a ellos, *desde* ellos. La brecha generacional no es la de medianos del siglo pasado hacia atrás. Los tiempos se mueven a otra velocidad y debemos tratar de alcanzarlos.

> Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

Freire (1998), desliza en esas palabras una idea por demás interesante, quien enseña, aprende. ¿Y es que el alumno tiene como propósito enseñar al docente? Es un hecho cierto que los niños, los jóvenes nos enseñan cuando estamos dispuestos a aceptar, con mente abierta, que ello ocurre en las aulas y fuera de ellas. Las experiencias pedagógicas nos nutren cuando reflexionamos sobre ellas, sobre las "dudas, aciertos y errores".

Para quienes ponen en tela de juicio el hecho de que aprendemos de nuestros estudiantes, les preguntamos ¿De dónde surge la experiencia del docente? ¿No surge acaso de la interacción con nuestros estudiantes? La experiencia docente es conocimiento y producto del quehacer en las aulas, de la praxis pedagógica, las cuales no son posible sino por la relación docente-alumno.

La enseñabilidad en la escuela, tiene dos aberturas: 1) el modelaje del docente, el currículo oculto. La forma de expresarnos y relacionarnos con los aprendices, nuestras estrategias y nuestros métodos quedan sembrados en ellos, como quedaron en nosotros los de nuestros docentes, padres y personas que nos marcaron. No es poca cosa, es un aprendizaje inconsciente. No hubo *intencionalidad* de ser enseñado, pero fue aprendido.

Y 2) lo que nos *enseñan*, lo que aprendemos de nuestros alumnos, también sin *intencionalidad*, incita en nosotros la comprensión y concienciación de lo que hacemos, de lo que logramos y no logramos.

Sin embargo, preferimos la definición de Cardelli (2004: 51) "Los procesos de aprendizaje escolar surgen de las prácticas de estudio organizadas por el profesor. En este sentido, la enseñanza es diseño y ejecución de procesos didácticos".

Una nueva concepción sobre la educación requiere una relación más horizontal, de reconocimiento mutuo, un docente que se baje del pódium y se siente en el pupitre, donde no se sienta como el narrador omnisciente. Este narrador debe pasar de la impersonal tercera persona, al inclusivo nosotros. El docente debe entender que los discentes están llenos de información que él no conoce, y que, además, están ávidos de conocer, quizás no lo que contienen los currículos, pero no existe ser humano que no quiera aprender. En consecuencia, debe haber una relación de respeto mutuo, y esta relación, por sí misma *enseña*: el modelaje. Más que contenidos, los maestros debemos propiciar el aprender a pensar, aprender a procesar la información, para eso usamos los contenidos, estos son medios, no fines. Los contenidos se podrán olvidar y luego ser recuperados, pero no se olvidan las formas de procesar la información. No por casualidad Simón Rodríguez decía que debemos enseñar a los niños a ser cuestionadores:

> Mandar recitar de memoria lo que no se entiende es hacer papagayos. No se mande, en ningún caso, hacer a un niño nada que no tenga su «porqué» al pie. Acostumbrado el niño a ver siempre la razón respaldando las órdenes que recibe, la echa de menos cuando no la ve, y pregunta por ella diciendo: «¿Por qué?». Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el porqué de lo que se les manda hacer, se acostumbren a obedecer a la razón: no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre, como los estúpidos. (Rodríguez, 2004: 206)

Un aprendiz cuestionador es una amenaza para el docente de la modernidad; en cambio, para un docente que asume el constructivismo y la postmodernidad, es una delicia, es música, es el estudiante ideal.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

El desarrollo del ser humano se forjó sobre la base de las relaciones sociales, sobrevivimos gracias a la caza en grupos coordinados, a la siembra en colectivo, así aprendimos por miles de años. Recién se ha descubierto que el trabajo en equipo en el aula da mejores resultados. El docente tradicional no entiende esto, lo concibe como que algunos trabajan y otros se copian, eso es posible si lo hace de la manera indebida. Pero hay formas de hacer que todos trabajen y formas de verificarlo, es parte del quehacer y saber del docente. Trabajar en equipo no es asignar una actividad a un grupo de estudiantes para el hogar y recibirla sin verificación. El mejor trabajo en equipo es el que se hace en el propio salón de clases con el acompañamiento del docente.

Ahora bien ¿cuál es el papel del mediador en el caso de la literatura como conocimiento? Bombini (2005) sostiene que:

> Cabe aclarar: el hecho de plantear "la paradoja de los lenguajes", el "cruce conflictivo", el "asesinato" no significa postular la no enseñabilidad de la literatura, diagnóstico ligero, enunciado en muchas oportunidades desde el campo de la crítica y de la investigación no específica. Se trata más bien de extremar las tensiones, de dramatizarlas para construir un nuevo punto de partida. En ningún caso se trata de asumir una posición apocalíptica ni menos aún de renunciar a la tarea.

Bombini se apega al concepto enseñanza, para nosotros esa discusión está resuelta, acabamos de exponerlo. Nosotros sí postulamos la no enseñabilidad de la literatura en términos modernos-conductistas. Lo que enseñamos es la didáctica de la literatura con el modelaje, no la literatura. Ese es nuestro punto de partida. Efectivamente, no es un acabose de mundo. En el arte de la palabra, la literatura, es crucial la mediación para fomentar, en primer término, su apreciación.

Apreciación es una palabra relativa y subjetiva, se pueden facilitar las herramientas, los conceptos para acercarse a la literatura de una manera distinta a la del lector común y corriente. Generalmente, esto se entiende y asume como un acto de análisis, un acto intelectual, un acto cognitivo y se desechan los sentires, los afectos, la valoración estética de la obra. Y es que esta didáctica no es fácil de aprehender. Debemos deslastrarnos de una tradición canónica y moderna. Porque he aquí el problema último, cómo evaluar la apreciación literaria si finalmente hay que colocar un número, una calificación. Decir qué métrica usa un poema no lleva a su comprensión y mucho menos a apreciarlo. Es necesario tensionar esa didáctica que centra su peso en lo intelectual y deja de lado la espiritualidad del arte.

> A los que estudiamos, a los que enseñamos, y por eso también estudiamos, se nos impone con la necesaria lectura de textos, y la redacción de textos sobre las lecturas que realizamos, la lectura de buenos escritores, de buenos poetas, de científicos y filósofos que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad. Si nuestras escuelas desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos el gusto por la lectura y la escritura, posiblemente habría un número menor de posgraduados hablando de su inseguridad o su incapacidad para escribir (Paulo Freire, 2004:41.)

Resaltamos "Si nuestras escuelas desde la más tierna edad de sus alumnos, se entregasen al trabajo de estimular en ellos *el gusto* por la lectura y la escritura". El gusto, al igual que la apreciación, no es cuantificable, la escuela moderna-conductista no entiende ni podrá entender que estimular el gusto por la lectura y la escritura es más importante que cualquier otro contenido del programa de Lengua y Literatura, porque, aunque reconoce y hasta vocifera su importancia, inmediatamente da vuelta a la página y reduce el currículo a estancos cuantificables que producen el efecto contrario, el aborrecimiento de la lectura y la escritura.

Chomsky (2014) relata que durante la Ilustración, cuando se plantearon realmente las cuestiones de la educación superior y de la educación de masas, no solo la educación para el clero y la aristocracia, hubo básicamente dos modelos en discusión en los siglos XVIII y XIX. Un modelo de educación era la de un vaso que se llena de agua: viertes agua en el vaso y luego el vaso devuelve el agua. En el siglo XX este modelo fue denominado educación bancaria por Paulo Freire.

El otro modelo se describía como lanzar una cuerda por la que el estudiante pueda ir progresando a su manera y por propia iniciativa, tal vez sacudiendo la cuerda, tal vez decidiendo ir a otro sitio, tal vez planteando cuestiones. Lanzar la cuerda significa imponer cierto tipo de estructura. Así, un programa educativo, cualquiera que sea, un curso de física o de algo, no funciona como funciona cualquier otra cosa; tiene cierta estructura. Pero su objetivo consiste en que el estudiante adquiera la capacidad para inquirir, para crear, para innovar, para desafiar: eso es la educación. Un físico mundialmente célebre cuando, en sus cursos para primero de carrera, se le preguntaba "¿qué parte del programa cubriremos este semestre?", contestaba: "no importa lo que cubramos, lo que importa es lo que *descubráis* vosotros". Tenéis que ganar la capacidad y la autoconfianza en esta asignatura para desafiar y crear e innovar, y así aprenderéis; así haréis vuestro el material y seguir adelante. No es cosa de acumular una serie fijada de

ISBN: 978-980-6792-93-7

hechos que luego podáis soltar por escrito en un examen para olvidarlos al día siguiente.

El primer modelo es el que se impuso y es lo que se ha llamado *enseñanza*, basado en la memorización y cuando llega a su mejor versión, en lo analítico; se centra en el "enseñante" como fuente de conocimiento. En cambio, el segundo, tiene como eje al aprendiente porque tiene como propósito que este desarrolle la indagación, la creación, la innovación para cuestionar lo establecido. Agrega Chomsky (*ídem*):

> Son dos modelos radicalmente distintos de educación. El ideal de la Ilustración era el segundo, y yo creo que el ideal al que deberíamos aspirar. En eso consiste la educación de verdad, desde el jardín de infancia hasta la universidad.

EL MAESTRO CREADOR

Los mismos cuestionamientos se pueden plantear en relación al desarrollo de la sensibilidad, tanto hacia la literatura como hacia todas las formas de arte. La sensibilidad no es mercadeable y, sobre todo, ¿se podrá "enseñar" la sensibilidad? Esto está negado desde la perspectiva conductista porque luego habría que evaluarla y, finalmente, cuantificarla. En cambio, desde nuestra perspectiva, la cuantificación es secundaria, lo verdadero y crucialmente importante es que los aprendientes la desarrollen y la expresen, la disfruten y la valoren; luego, vendrá la forma de evaluar a los estudiantes, no la sensibilidad, sino la actuación del estudiante.

Esto es aún más importante al tratarse de maestros en formación. Creemos que un eje fundamental de la formación docente es la creación; un docente creador es un docente que propende a la emancipación, o si queremos ser más humildes, hacia la autonomía.

Junto con la sensibilidad, están la apreciación, el gusto, el goce, los sentires, los afectos; son un conjunto de aspectos subjetivos relacionados con las artes que deben ser fortalecidos en los maestros por pertenecer al ámbito espiritual del ser humano.

Un maestro creador-autónomo, no solo lo es en lo estético; es un maestro cuestionador de lo que otros hacen y de lo que él hace, en otras palabras, pone en tensión las prácticas de otros y las de sí mismo. Es un docente crítico y reflexivo en búsqueda constante para mejorar los procesos de planificación y ejecución de acciones pedagógicas y de los aprendizajes de sus alumnos.

Hemos sido injustos en la crítica hacia los maestros, hemos caído en el círculo vicioso de culpar a otros como responsables de nuestras falencias, les exigimos lo que no damos, lo que no les hemos dado, les hemos indilgado nuestra responsabilidad como docentes universitarios, pretendemos que la escuela solvente el problema que hemos creado. El docente creador no nace por generación espontánea, debe ser producto de una educación-ruptura, que se deslinde del conductismo desde la universidad, formado por docentes conscientes de su posición pedagógica e ideológica. No es tarea fácil porque el conductismo se realimenta como un bucle recursivo (Morin, 1999: 100) a lo largo del sistema educativo.

La universidad es, por ser la formadora de los profesionales de la docencia, la institución que tiene la mayor responsabilidad para que estos tomen conciencia y reflexionen sobre la semántica del mundo y particularmente de la docencia, que como maestros y maestras entiendan que, fundamentalmente, la lectura literaria y la escritura creadora pueden llevarlos al autodescubrimiento de sus potencialidades.

Nuestro aporte para esa educación-ruptura la asumimos desde la asignatura Taller de Creación Literaria (Electiva), Programa Educación, mención Educación Integral en la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB), sede Ciudad Ojeda, estado Zulia, Venezuela. A continuación, narraremos nuestra experiencia.

Nuestros propósitos fueron convertir la literatura en fuente de conocimiento, de experiencias, pivote para desarrollar la comprensión y la producción textual, a fin de que los participantes se descubrieran y desarrollaran sus potencialidades creadoras a través de la escritura con intenciones literarias, en otras palabras, la formación de un maestro creador.

En este trabajo recopilamos las experiencias de los tres investigadores. Medina y Alvarado como coinvestigadoras, cursantes de la maestría Docencia para Educación Superior (UNERMB), quienes en periodos distintos (2014 y 2016, respectivamente) realizaron sus investigaciones en el curso arriba mencionado administrado por Barboza (en calidad de tutor de ambas). Por su parte, Barboza, por aproximadamente diez años, ha venido explorando y encontrando una pedagogía distinta a la tradicional en esta materia.

Cuestionamos y nos cuestionamos nuestras prácticas pedagógicas sobre la base de las siguientes preguntas: Por un lado, ¿Tienen los estudiantes de Educación Integral, futuros docentes de primaria, hábito de lectura? ¿Leen placenteramente, con la intención intrínseca en el placer

ISBN: 978-980-6792-93-7

de enriquecer sus conocimientos y así mejorar la praxis pedagógica que realizan? ¿Producen textos coherentes y creativos de acuerdo a su nivel de aprendizaje?

Por otro lado, como docentes universitarios formadores de maestros ¿Es posible fomentar en los estudiantes el hábito de lectura? ¿Es posible a través del diseño y ejecución de acciones pedagógicas fomentar el placer, el gusto, la sensibilidad, la apreciación de textos literarios? ¿Se podrán planificar y ejecutar acciones pedagógicas que potencien las habilidades de producción textual? ¿Se podrán diseñar y ejecutar acciones pedagógicas que estimulen la creatividad?

METODOLOGÍA

Asumimos el compromiso del paradigma crítico-reflexivo; el esfuerzo transformador de la investigación crítica como un compromiso político. Una racionalidad dialéctica: En el paradigma crítico interesa las visiones holísticas y no parceladas de la realidad, la consideración de las interacciones recíprocas entre diversos factores dentro de un contexto, la atención a un todo, así como a la configuración orgánica de sus partes. La indagación se hace desde un punto de vista, pero en la búsqueda del punto de vista de los otros; los investigadores aplican al estudio los esquemas teóricos, los valores, las posibilidades perceptivas, las herramientas técnicas expresivas con que cuentan en el momento.

Para llevar a cabo esta investigación hicimos el recorrido epistemológico desde las posibilidades que brinda la investigación-acción. La cual es definida por Sáez y Elliot (1988: 255) como:

> …un término utilizado para denominar un conjunto de actividades del desarrollo curricular, de la función profesional, de los proyectos de mejora escolar y de la política y planificación educativas. Estas tienen en común las estrategias de planificación en la acción, llevadas a la práctica y sometidas a la observación reflexión y cambio. Los participantes de esta acción educativa están plenamente integrados e implicados en todas las actividades.

De esta forma, nuestra intencionalidad no solo fue que los estudiantes exploraran sus potencialidades creadoras, sino también que tomaran conciencia de qué, cómo y para qué lo hacían, con el claro propósito de que reflexionaran y aplicaran esas estrategias en su futura praxis pedagógica como maestros.

Además, constantemente confrontamos a los estudiantes con sus vivencias escolares en lectura y escritura, y las estrategias que experimentaban con nosotros a fin de que tomaran conciencia de los estados anímicos

que ambas producían. El conocimiento tácito representado en la pedagogía conductista quedó en evidencia y obsoleto ante una forma más fresca, vivencial, y quizá íntima, de interactuar con la lectura y la escritura.

En este orden de ideas, Kemmis y McTaggart, citados por Buendía y otros (1998: 263) caracterizan a la investigación acción de la manera siguiente:

- Se plantea para cambiar y mejorar las prácticas existentes, bien sean educativas, sociales y/o personales.
- Se desarrolla de forma participativa, es decir, en grupos que plantean la mejora de sus prácticas sociales o vivenciales.
- Desde el punto de vista metodológico se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye cuatro fases: Planificación, Acción, Observación, y Reflexión.
- Se convierte en un proceso sistemático de aprendizaje, debido a que implica el análisis crítico de las situaciones (clases, centros o sistemas) en las que los actores están inmersos, induce a la teorización sustantiva acerca de sus prácticas y exige que las acciones y teorías sean sometidas a prueba.

La prioridad fue la voz de los involucrados como sujetos a través de quienes investigamos el objeto de estudio, la escritura creativa. Con ellos encontramos soluciones a la problemática planteada, y aportamos un grano de arena en la transformación social, concebida desde el hecho educativo, considerando que es la escuela el puente entre el hogar y la sociedad.

PROCEDIMIENTO EN EL AULA

Luego de años de experimentación, Barboza concibió una manera sencilla y profunda de fortalecer la lectura literaria y la escritura creativa en los participantes de la asignatura Taller de Creación Literaria (Electiva).

En nuestra búsqueda, siempre en diálogo con los participantes y producto de la experiencia de 10 años en aulas con niños y adolescentes en escuelas y liceos (Barboza), encontramos que las clase-taller son las que permiten que los estudiantes aprendan más y mejor. Los talleres son espacios para los haceres, eminentemente dedicado la práctica, totalmente opuesto a la “transmisión” de conocimientos. Por esta razón, el taller fomenta el desarrollo de habilidades y con las estrategias adecuadas se convierte preeminentemente en un lugar de aprendizaje. Por su carácter práctico, los talleristas –estudiantes y mediador– modifican su visión de su rol en el aula de clase, el tallerista no asiste para aprender teoría de algo sino para hacer algo; asiste para realizar acciones, y el mediador lo guía en

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

ese hacer. Entonces, es desde los haceres de donde surgen las reflexiones, incluso teóricas, acerca de lo que se hace.

En el caso de esta asignatura, practicamos constantemente la metacognición de cómo se organizaba la estrategia que ese día se practicaba y la comparábamos con las vividas con ellos durante su escolaridad. Este ejercicio permite deconstruir el conductismo para reconstruir la práctica-otra, cuyo producto surge de la experiencia y conocimientos de los participantes.

El modelo es el siguiente:

Clase: El Cuento.

- Lectura de uno o más cuentos
- Conversación sobre los textos leídos
- Escritura de un cuento a partir de una consigna[4].

La escritura de los textos siempre se realiza en el aula y en parejas y/o tríos.

El Taller de Creación Literaria contribuye a desarrollar la lectura y la escritura en los estudiantes a través de la producción textual creativa. Realizamos actividades en las que estas se vinculan, debido a que cada una de estas habilidades comunicativas permite que la otra se desarrolle, para ser un buen escritor hay que ser un buen lector. La lectura y la escritura se complementan, interactúan dialécticamente, juegan y dialogan para hacernos hallar el tejido del mundo. La lectura es una escritura postergada.

Estamos plenamente conscientes de que las primeras clases tienden a ser dificultosas para los participantes por no tener el hábito de leer y, sobre todo, de escribir y, mucho menos, la habilidad de la escritura creativa. Sin embargo, también sabemos que, tal como lo descubrió la psicología cognitiva, las habilidades cognitivas se desarrollan con su práctica sistemática (De Bono: 1993).

Los primeros textos producidos nos sirven para diagnosticar sus debilidades y fortalezas. En cada clase se introduce una nueva consigna, este cambio es importante porque hace que nuevas estructuras cognitivas se activen y se desarrolle el pensamiento lateral. También en cada clase elevamos el nivel de exigencia a fin de incrementar la calidad literaria de las producciones; sin embargo, debemos aclarar que nuestro propósito no es formar escritores de oficio, sino colateralmente estimular el desarrollo de la redacción. De esta forma, en la composición textual se producen una

4 La consigna es una frase, un conjunto de palabras, una idea a partir de la cual los estudiantes iniciarán el texto.

serie de procesos cognitivos en los cuales los estudiantes llevan a cabo un conjunto de estrategias en las que deben planificar la estructura del texto, escribir borradores, revisar y posteriormente tener un resultado, que es el texto definitivo en el que debe existir la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección textual (Cassany, 2005).

En cada clase hubo producción textual, estos fueron revisados por los docentes y entregados a los participantes en la clase siguiente. Tenían, además de la evaluación cuantitativa, observaciones cualitativas y ortográficas. Esta es fundamental, pues les muestra a los estudiantes el camino a seguir, son orientaciones estratégicas a ser incorporadas en los próximos textos.

A través de esas producciones somos capaces de ver más allá de nosotros mismos y comprender al otro que escribe, porque a través de este acto se llevan a cabo procesos en los cuales el escribiente realiza reflexiones metalingüísticas y metacognitivas, puesto que diserta acerca del uso de la lengua y el lenguaje, y también indaga cuáles son sus debilidades y fortalezas al momento de producir textos creativos.

RESULTADOS

A continuación, mostraremos los resultados de la coinvestigadora Alvarado, estos son producto del primer ciclo y proyectamos realizar un segundo ciclo para el segundo semestre de 2016. Participaron 12 estudiantes.

Al final de cada clase hicimos un cierre verbal cognitivo, metacognitivo y afectivo (los sentires). Al hablar de cognitivo, nos referimos a lo aprendido, a los logros; lo metacognitivo está dirigido a hacer consciente el cómo y el para qué; y lo afectivo, combina los dos aspectos anteriores pero referido exclusivamente a los estados emocionales al escuchar o leer los textos, al producir y ver sus avances y a la clase en general.

Categorización

Las siguientes evidencias fueron producciones escritas realizadas en la finalización del semestre, se les pidió que reflexionaran y escribieran sobre lo realizado a lo largo del curso. De lo escrito por los estudiantes emergieron constantes que convertimos en categorías. Para Martínez (2006: 251), la categorización consiste en resumir o sintetizar en una idea o concepto un conjunto de información para su fácil manejo posterior.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Categoría: Rechazo inicial

Evidencias
Esta materia al principio no me gustaba, me parecía una materia aburrida.
La clase de Creación Literaria me ha servido mucho porque aprendí a desarrollar facultades que creía que no poseía, **al principio no me agradaba mucho la clase, ya que no me gusta leer y la lectura no me causa interés, mucho menos la clase.**
La verdad me pareció muy aburrida, pero a medida que iba entrando a clase semana a semana, comenzó a gustarme mucho la forma de evaluar e impartir la clase porque comencé a hacer cosas que no sabía
Hace siete semanas llegué a esta asignatura Creación Literaria con el fin de aprender a redactar, analizar. **Me costó la primera clase porque era inexperto…**
…me desmotivó el horario de la materia y el aula en la que comenzamos, así como los cortes programados de luz.
Al inicio las clases con la materia se veía un poco aburrida

El rechazo inicial es una constante que he (Barboza) encontrado a lo largo de los años como docente de literatura. Hay varias causas para ello; las clases en bachillerato de Castellano y Literatura: tediosas, aburridas; la lectura y la escritura como algo obligatorio, ajeno al contexto, vivencias y emociones de los escribientes. En la misma universidad, estamos llenos de estas prácticas.

Categoría: Acercamiento a la literatura

Evidencias
Con cada cuento iba mejorando mis notas y doy gracias a mis profesores [docente y coinvestigadoras] por ayudarme a descubrir que la literatura es más interesante de lo que creía.
me imaginé que se trataría de realizar lecturas continuamente y para mi sorpresa, no me imaginé que de un poema de un autor podría empezar algo propio, de mí, utilizando algunas palabras.
Empezó a gustarme cuando la profesora leyó el cuento de Caperucita Roja…
en cada cuento imaginábamos, recreamos, aprendimos nuevas palabras con un léxico al decir las cosas, a una expresión también le sacamos imaginación
también nos dio la oportunidad de crear nuestras propias historias y cuentos para mostrar la creatividad literaria, para aprender nuevas palabras e identificar a través de los gestos y las emociones para lograr el significado de cada palabra y expresión que se puede hallar en los cuentos.

El acercamiento a la literatura (lectura y escritura) es una de las trasformaciones más importantes luego del rechazo inicial; el estudio todavía

no nos da suficientes evidencias para afirmar que estamos creando lectores, pero no hay duda que ha habido un cambio de actitud, que la pulsión del hábito de lectura ha sido tocada. Para ello nos apoyamos en la lectura dialógica; se explora el texto, se modifica, se recrea. La lectura como fuente de placer y de conocimiento (el mismo aprender se convierte en placer).

Categoría: Aprendizaje cooperativo

Evidencias
el trabajar en pareja también fue bueno, ya que nos permitía aportar cada uno nuestras ideas
Yo era muy cerrado con los compañeros de clases, me asignaron uno, y fue cuando empezó la dinámica de aprender del otro compañero
En las actividades fueron excelentes, me gustó mucho trabajar en equipo,...

"El aprendizaje cooperativo es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación" (Johnson & Johnson, 1999: 241). El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica permite darnos cuenta de la importancia de la interacción que se establece entre el participante, los materiales de aprendizaje, los procesos cognitivos y entre los participantes mismos, así como también plantear diversas estrategias cognitivas para orientar dicha interacción eficazmente.

Con esta estrategia los estudiantes se autocorrigen, comparten ideas, uno alimenta la imaginación del otro, los acerca y se crea una comunidad de aprendizaje. Las discusiones les permite aclarar ideas por el hecho de tener que verbalizarlas, es decir, deben organizarlas y estructurarlas para comunicarse eficaz y eficientemente.

Categoría: Autodescubrimiento

Evidencias
Con esta clase pude descubrir que todos podemos expresar a través de la escritura, que no tenemos que ser profesionales para poder redactar.
La clase de Creación Literaria me ha servido mucho porque aprendí a desarrollar facultades que creía que no poseía
no me imaginé que de un poema de un autor podría empezar algo propio, de mí, utilizando algunas palabras. Me gustó mucho porque a través de dos palabras de un cuento corto, uno puede dar su opinión y crear nuevos [cuentos], te surgen ideas para seguir continuando un cuento.

ISBN: 978-980-6792-93-7

En esta clase aprendí a redactar, analizar y a sacar de pequeños textos grandes ideas, eché a volar la mente, imaginé cosas que jamás pensé que podrían anexarse a un cuento, me liberé,
Aprendí de los profesores, de su gran desempeño, de su esmero por transmitir sus conocimientos y por hacer que a través de los cuentos, nosotros los estudiantes despertemos nuestra habilidad de pensar más allá, de una manera muy divertida y satisfactoria de enseñar.
Despertando en todos nosotros a través de los cuentos, esa parte infantil, imaginativa y colorida, donde aprendemos de una forma diferente y divertida a describir tanto física como sentimentalmente rasgos, actitudes y formas de ser.

El autodescubrimiento abarca las esferas cognitiva y afectiva. La sensación de logro y los logros mismos, constituyen un despertar de las potencialidades de los participantes. Muy rara vez durante toda su escolaridad tuvieron la oportunidad de expresar(se) y descubrir sin limitaciones lo que son capaces de hacer. Se les ha vendido la especie que los creadores son seres especiales, iluminados y los únicos que pueden producir a través de la imaginación.

Categoría: Estimulación del pensamiento creativo

Evidencias
Me gusta escuchar las lecturas al comienzo de cada clase y he podido estar más relacionada con la lectura, lo cual me permite distraerme un poco, bajar el estrés y tener más creatividad e ideas al momento de redactar.
Ya puedo decir que puedo escribir un cuento con más facilidad y con mucha imaginación, pero vale la pena porque recrear un cuento es maravilloso.
La clase Creación Literaria desde el principio me llamó la atención puesto que la vi como una oportunidad para el desarrollo de mi creatividad, que me desmotivó el horario de la materia y el aula en la que comenzamos, así como los cortes programados de luz. Luego sin importar esas limitantes le tomé cariño a la asignatura, así como a su vez la tomé como fuente de distracción y desahogo ante las situaciones que se me presentaban.
Sin darme cuenta, mi capacidad de crear, narrar y redactar iba mejorando con cada cuento que realizábamos teniendo como resultado no solo buenas calificaciones, sino que además comprendí la importancia de desarrollar el potencial creativo no solo de mí, sino que también de mis futuros estudiantes.
Al inicio las clases con la materia se veía un poco aburrida pero a raíz que pasaban las demás clases se tornaban divertidas y muy interesantes, logrando en mí un cambio en cuanto a la forma más rápida de obtener el aprendizaje, el desarrollo a la imaginación, la forma de crear diversos relatos y cuentos

Esta materia ha demostrado el sentimiento de la escritura y literatura con el fin de aprender nuevas palabras y nuevas maneras de sugerir ideas para fortalecer la lectura de todos nosotros en el entendimiento, lograr interpretarlo y tener el hallazgo de la recreación.

Está estrechamente ligado al autodescubrimiento de las potencialidades creadoras. El pensamiento creativo ha sido mitificado y excluido de los estudios escolares formales; en general se practica la memorización y, en el mejor de los casos, el razonamiento lógico. La creatividad ha sido restringida a las artes cuando en verdad forma parte de cotidianidad; para resolver problemas necesitamos una dosis de ella. La ejercitación sistemática de estrategias que estimulan la creatividad produce estados cognitivos divergentes. "La creatividad se expresa en diferentes niveles en función de la magnitud y significación de la transformación que el producto significa; desde niveles más elementales, hasta niveles incluso trascendentes a la humanidad." (Mitjáns, 1995: 178). Además, la creatividad está muy vinculada a los estados afectivos y los procesos liberadores del ser humano.

Categoría: Posibilidad de expresarse

Evidencias
Al comenzar pude tener mi primera experiencia redactando algo para mi hijo, de ahí me empezó a gustar, ya que podía plasmar lo que sentía y también podía dejar llevar mi imaginación para crear cuentos.
también pude sacar ese lado que escondo de todo el mundo por temor a que jueguen conmigo y me hagan daño, ya que soy muy susceptible y muy sentimental.
Además de ser la única materia donde todas las actividades fueron creaciones propias, únicas, donde no fue necesario el uso de internet, copiar y pedir prestado actividades relacionadas a otros compañeros, pues teníamos la libertad de expresarnos sin restricciones o miedos a ser juzgados, el único temor era no saber dónde colocar los acentos.

Podría parecer asombroso, pero nuestro sistema educativo no está diseñado para que los aprendientes se expresen, formulen sus ideas, sus pareceres, sus sentires; al estar centrada en la transmisión de conocimientos, excluye las opiniones de los estudiantes. Pocas veces las estrategias basadas en la enseñanza contemplan escuchar opiniones, es decir, no es parte del haber conductista la posibilidad del disentimiento, el desacuerdo. Por el contrario, el constructivismo promueve el pensamiento tanto convergente como divergente. La construcción de opiniones requiere procesos cognitivos de análisis y síntesis, y elaboraciones lingüísticas complejas para,

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

finalmente, expresar un conjunto de ideas que comunican una posición o perspectiva sobre algo.

La escritura exige con mayor intensidad y densidad esos procesos porque no posee los titubeos y gestualidades del habla; es mucho más precisa y elaborada. De esta forma, en la composición textual se producen una serie de procesos cognitivos en los cuales los estudiantes llevan a cabo un conjunto de estrategias en las que deben planificar la estructura del texto, escribir borradores, revisar y posteriormente tener un resultado, que es el texto definitivo en el que debe existir la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección textual.

Entonces, aunque la posibilidad de expresarse requiere el conjunto de proceso anteriormente descrito, en condiciones relajadas y en un ambiente propicio no se convierte en una carga, sino en un ejercicio placentero que produce satisfacciones en los participantes.

Categoría: Identificación con la estrategia

Evidencias
Al comenzar pude tener mi primera experiencia redactando algo para mi hijo, de ahí me empezó a gustar, ya que podía plasmar lo que sentía y también podía dejar llevar mi imaginación para crear cuentos.
…comenzó a gustarme mucho la forma de evaluar e impartir la clase porque comencé a hacer cosas que no sabía, como redactar cuentos con los pequeños tics que los profesores me dieron.
Luego sin importar esas limitantes le tomé cariño a la asignatura, así como a su vez la tomé como fuente de distracción y desahogo ante las situaciones que se me presentaban.
Además de ser la única materia donde todas las actividades fueron creaciones propias, únicas, donde no fue necesario el uso de internet, copiar y pedir prestado actividades relacionadas a otros compañeros, pues teníamos la libertad de expresarnos sin restricciones o miedos a ser juzgados, el único temor era no saber dónde colocar los acentos.
Finalmente, debo agradecer a mis profesores y amigos, por el apoyo y los conocimientos impartidos. Sobre todo, a mis profes que sacaron lo mejor de nosotros, nos enseñaron a crear inicios y finales de cuentos, a describir personas a través de olores, colores, y sentir, y sobre todo a expresar y crear.

El primer día de clase fue muy significativo, ya que la profesora Maryfel y el profesor Jorge nos recibieron de una manera muy especial, donde nos enseñaron a abrirnos y sacar lo mejor de cada uno de nosotros, redactando las cosas tanto buenas como malas de nuestras vidas, así como la clase de una manera interesante, motivándonos a continuar y ansiar la clase la siguiente, donde nos sorprendió contándonos cuentos muy creativos y divertidos donde realizamos semejanzas con la realidad.
Luego, los minicuentos me encantaron porque a raíz de dos o tres palabras se nos explotaba la imaginación que no querías que se te escapara nada

Los participantes se identificaron con las estrategias por dos razones básica: los estados afectivos positivos y el logro de los aprendizajes. Nicolescu (1996: 97), por ejemplo, comenta…

> …la inteligencia asimila con mayor rapidez y mejor los saberes cuando éstos *se comprenden* tanto con el cuerpo como con el sentimiento. En un árbol de verdad, las raíces, el tronco y el follaje son inseparables: el movimiento vertical de la sabia que asegura la vida del árbol interviene a través de todos ellos. Este es el prototipo de lo que ya hemos llamado l*a revolución de la inteligencia*: el surgimiento de un nuevo tipo de inteligencia, basado en el equilibrio entre la inteligencia analítica, los sentimientos y el cuerpo. Sólo así, la sociedad del siglo XXI podrá conciliar efectividad con afectividad.

Sentimientos, afectividad, inteligencia analítica: aprendizajes; un nuevo tipo de inteligencia. La literatura tiene de suyo la emocionalidad, pero también el conocimiento de la experiencia vivida. Además, está su comprensión, la posibilidad de desarrollar la inteligencia analítica. Hemos intentado equilibrar estos aspectos sumados al elemento creativo.

Categoría: Metacognición de la estrategia

Con esta clase pude descubrir que todos podemos expresar a través de la escritura, que no tenemos que ser profesionales para poder redactar.
Empezó a gustarme cuando la profesora leyó el cuento de Caperucita Roja, y esta materia me sirvió también para unas actividades que realicé en un colegio por el Servicio Comunitario.
Mi experiencia en Creación Literaria fue de gran ayuda para mi campo educativo, ya que me hizo entender que todos tenemos distintas formas de expresarnos y que debemos respetar la libre expresión que cada una de las personas tiene. Además, me ayudó a enriquecer mis conocimientos y tomar motivación a la lectura como manera de ampliar mis conocimientos.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Aprendí de los profesores, de su gran desempeño, de su esmero por transmitir sus conocimientos y por hacer que a través de los cuentos, nosotros los estudiantes despertemos nuestra habilidad de pensar más allá, de una manera muy divertida y satisfactoria de enseñar.
Sin darme cuenta, mi capacidad de crear, narrar y redactar iba mejorando con cada cuento que realizábamos teniendo como resultado no solo buenas calificaciones, sino que además comprendí la importancia de desarrollar el potencial creativo no solo de mí, sino que también de mis futuros estudiantes.
…de manera que más adelante se le puedan trasmitir diversas técnicas y tácticas de interacción verbal a los niños en un aula de clases donde ellos mismos construyan sus propios conceptos y creen a través de la imaginación.
Despertando en todos nosotros a través de los cuentos, esa parte infantil, imaginativa y colorida, donde aprendemos de una forma diferente y divertida a describir tanto física como sentimentalmente rasgos, actitudes y formas de ser.

La metacognición de la estrategia, junto con la identificación con la estrategia, nos señala que ha sido validada por los participantes, en tanto y en cuanto la han vivenciado y han experimentado los logros en sí mismos. Esto abre la posibilidad cierta de que sea aplicada en sus futuras praxis docentes con conciencia de los resultados obtenidos sobre ellos. De ser así, estaríamos rompiendo con el círculo vicioso del conductismo y de la lectura y escritura con propósitos ajenos a sus usos y funciones en la vida.

En otro estudio (Barboza, 2016: 169) concluimos que:

> El paradigma sintético está enraizado en la educación venezolana, constituye la representación social de la lectura y la escritura. Su transposición didáctica (Chevallard, 1998) son la copia y el dictado. La copia y el dictado son las prácticas más extendidas y nefastas en la escuela primaria venezolana, constituyen la antítesis de la lectura y la escritura, carecen de propósito y tal como son practicadas en el aula no cumplen con ninguna función social.

El paradigma sintético o del silabario, es aprendido de forma inconsciente durante el recorrido de la escolaridad (primaria, secundaria y hasta en la universidad). Cuando propiciamos en los participantes la metacognición de la estrategia, rompemos con una estructura cognitiva centrada en la repetición y memorización, y damos paso al disfrute, al placer de aprender por experiencias.

Macrocategoría: Clima del aula

La categoría que abarca a todas las demás es el clima del aula. Todas las mencionadas forman parte de ella y la conforman. Todos los procesos

cognitivos y afectivos descritos por los estudiantes se dieron en virtud de la construcción de un espacio-tiempo de lectura y escritura creativa en condiciones poco comunes en las instituciones educativas:

- Lectura dialógica, posibilidad de disertar sobre lo leído y recrearlo. Libertad para expresar(se).
- Ausencia del docente enseñante y presencia del docente acompañante, mediador.
- Aprendizajes por construcción y no por transmisión, en otras palabras, aprendizajes significativos.
- Aprendizaje cooperativo acompañado por mediadores entre el conocimiento y los saberes de los sujetos.
- Respeto hacia sus creaciones al no valorarlas desde el punto de vista literario.

Lecturas de acuerdo a los niveles de aprendizaje. Es importante resaltar que por experiencia (Barboza) tiene una compilación de textos probados a lo largo de los años. Sin embargo, ante la presencia de las coinvestigadoras, estas introdujeron nuevos cuentos y poemas, unos con más éxitos que otros. Este es un proceso natural de experimentación a fin de no caer en la repetición (para el docente) de usar los mismos textos todos los semestres. Igualmente, se introdujeron nuevas estrategias, con los mismos resultados.

En conclusión, el clima del aula es intencionado, se pretende que los participantes se distiendan, se relajen, no sientan la presión común de una asignatura, de las evaluaciones. Se trata de establecer una relación horizontal (en el marco de la relación profesor-estudiante), la autoridad se basa en el conocimiento (*autoritas*). Se reconocen los saberes y las perspectivas del otro como válidas. Se negocia cada vez que hay oportunidad.

El clima del aula es un estado social, psicológico y afectivo generado inicialmente por el docente al ejercer el liderazgo. Es innegable que la presencia del docente como mediador del aprendizaje es un elemento preponderante porque de su actitud, e incluso de su aptitud hacia la docencia, se desprende la tensión o distensión psicológica del aula. Un docente con humor y de buen humor, abierto a escuchar las opiniones de los participantes, a establecer una relación más horizontal dentro de la inevitable jerarquía docente-estudiante propende a establecer una comunicación más franca, abierta, lo cual genera la posibilidad de que el participante se desbloquee y tenga la suficiente confianza para ofrecer sus pareceres y opiniones.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Igualmente, es indudable que el respeto (docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante-estudiante) favorece afectiva y psicológicamente el aprendizaje. Un estudiante desbloqueado, que sabe que puede participar sin miedo a ser sancionado abierta o sutilmente tiene más posibilidades de hacer elaboraciones cognitivas y verbalizarlas, lo cual propicia el desarrollo del pensamiento, como efectivamente sucedió en las diversas actividades de clase.

REFLEXIONES FINALES

Desde nuestro punto de vista, la literatura es aprendida y aprehendida desde su lectura y poder de emocionar, de mover los afectos y sentimientos, en este proceso se introducen los aspectos analíticos para comprender las sustancias textuales y contextuales, intrínsecas del hecho literario según las características de la obra. Su enseñabilidad desde la perspectiva y lógica conductista queda negada, y los resultados generales de la educación así lo demuestran: no son las instituciones educativas las que forman lectores. Lo que existe es una mediación entre la literatura y los aprendices, una búsqueda de un acercamiento espiritual entre los lectores-escritores, a través de la afectividad, y la literatura; una vez que les he tocada el alma, emergen los aprendizajes, se facilitan los ejercicios analíticos. En el medio de ese camino está el desarrollo de la creatividad.

Estamos seguros de que la premisa que proponemos: el aprendizaje debe comenzar por el gusto, la emocionalidad, los sentires, el goce, los afectos, no solo es aplicable a la literatura, a la lectura y la escritura; también es aplicable a muchas otras áreas del conocimiento, por ejemplo, a las matemáticas y a las ciencias naturales.

Por otro lado, las experiencias pedagógicas son enseñables en tanto modelajes, con la realización de ejercicios metacognitivos. Es desde lo vivencial, en la experiencia, en los haceres que se construye la apropiación de este conocimiento, la teoría acompaña a la práctica, la teoría aislada no se convierte en saber.

En cuanto al tema sustancial de este artículo, el maestro creador, queda demostrado la posibilidad real de acercar a los estudiantes al mundo de la creación, de la imaginación, junto con los aprendizajes analíticos-racionales de la redacción, por ejemplo. El ejercicio de la lectura dialógica estimula la pulsión del hábito lector, por lo tanto, es posible que durante el tránsito universitario los estudiantes lo desarrollen. Este hábito está íntimamente re-

lacionado con el placer de identificarse con lo leído y la otra forma de leer, la escritura creativa, la cual les permite expresarse. Además, hubo interés por mejorar el uso de las reglas de escritura y en los textos producidos pudimos notar una notable mejora en la calidad de la redacción y en el acercamiento a la producción literaria (anexos 1 y 2). Al comparar las categorías *rechazo inicial* con las categorías con la *identificación con la estrategia* y *metacognición de la estrategia*, observamos el cambio de percepción y la transformación que hubo lugar en los participantes:

Rechazo inicial	Identificación con la estrategia	Metacognición de la estrategia
Esta materia al principio no me gustaba, me parecía una materia aburrida.	…comenzó a gustarme mucho la forma de evaluar e impartir la clase porque comencé a hacer cosas que no sabía, como redactar cuentos con los pequeños tics que los profesores me dieron.	Empezó a gustarme cuando la profesora leyó el cuento de Caperucita Roja, y está materia me sirvió también para unas actividades que realicé en un colegio por el Servicio Comunitario.
…al principio no me agradaba mucho la clase, ya que no me gusta leer y si la lectura no me causa interés	Luego sin importar esas limitantes le tomé cariño a la asignatura, así como a su vez la tomé como fuente de distracción y desahogo ante las situaciones que se me presentaban.	Mi experiencia en Creación Literaria fue de gran ayuda para mi campo educativo, ya que me hizo entender que todos tenemos distintas formas de expresarnos y que debemos respetar la libre expresión que cada una de las personas tiene. Además, me ayudó a enriquecer mis conocimientos y tomar motivación a la lectura como manera de ampliar mis conocimientos.

Continúa en la página siguiente...

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Rechazo inicial	Identificación con la estrategia	Metacognición de la estrategia
Al inicio las clases con la materia se veía un poco aburrida	Además de ser la única materia donde todas las actividades fueron creaciones propias, únicas, donde no fue necesario el uso de internet, copiar y pedir prestado actividades relacionadas a otros compañeros, pues teníamos la libertad de expresarnos sin restricciones o miedos a ser juzgados, el único temor era no saber dónde colocar los acentos.	Aprendí de los profesores, de su gran desempeño, de su esmero por transmitir sus conocimientos y por hacer que a través de los cuentos, nosotros los estudiantes despertemos nuestra habilidad de pensar más allá, de una manera muy divertida y satisfactoria de enseñar.

Las actividades planificadas y ejecutadas, efectivamente, lograron que se desarrollaran las potencialidades creadoras, nunca exploradas y explotas por la educación tradicional. Si en cada una de las asignaturas universitarias, de acuerdo con su naturaleza y posibilidades, se fomentara el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes, aplicando estrategias que permitan que cada uno ellos puedan hacer realidad sus ideas más allá del papel, es decir, que también puedan crear e innovar en las aulas de clases mediante las propuestas que los docentes sugieran en la planificación y la evaluación de las actividades y asignaciones académicas, daríamos un gran paso para la construcción de una nueva pedagogía, de una nueva educación.

Dicho de otro modo, no formaremos un maestro creador con solo una asignatura, debe haber una intencionalidad expresa en los propósitos de los programas de las asignaturas, enunciada, a su vez, en el currículo de la carrera universitaria.

La formación del maestro creador depende de los universitarios, de la ruptura con las prácticas educativas tradicionales. También necesitamos docentes creadores en las universidades, una vía para conseguirlos es la investigación en el aula para mejorar los procesos de aprendizaje. Es importante señalar que cualquier práctica o estrategia innovadora que caiga en manos de docentes conductistas, morirá irremediablemente. Solo si ese docente está en un proceso profundo de revisión y autocrítica, será posible que los cambios ocurridos en sus estudiantes lo cambien a él.

Las evidencias nos señalan que es posible la formación de este maestro autónomo, crítico y reflexivo, solo nos lo impiden nuestras propias prácticas en el aula. Estimamos que no debe existir una comunicación unilateral en la cual el docente sea el único que dirija y tome la batuta en los encuentros que se lleven a cabo en las asignaturas, los estudiantes tienen derecho a expresar sus ideas, a sugerir y proponer durante el desarrollo de las clases, a exponer cómo se sienten para que el profesor pueda evaluar su propio desempeño y cambiar algunas estrategias empleadas en su asignatura, si lo considera pertinente. La evaluación de los docentes de parte de los estudiantes, es de gran ayuda para introducir cambios que mejoren los aprendizajes.

Para finalizar, coloco un extracto de la coinvestigadora Alvarado, tomada de su cuaderno de notas:

> Las experiencias vividas transformaron mi ser y me permitieron darme cuenta de que en las aulas de clases no todo el conocimiento y los aprendizajes pueden recogerse en una especie de cáscara vacía en la que el estudiante solo actúa como un recipiente recolector de información. Por el contrario, como docentes también debemos ser capaces de observar las realidades sociales, económicas y políticas de cada uno de ellos, pero principalmente tenemos que darnos permiso para indagar en lo más humano y sensible que vive en cada uno, pues ellos son los protagonistas que nos acompañan en la aventura de intentar explicar el mundo no solo con palabras, sino con actos transformadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barboza, J.L. (2016). Mañana es Septiembre: Reflexiones sobre la lectura en la escuela primaria de Venezuela. En: Ziritt Trejo, Gertrudis; Hernández, Judith; Barboza, Jorge Luis y Romero de Padrón, Maglene. *Estado, Universidad y Sociedad. Mirando la educación universitaria desde el desarrollo endógeno*. (pp. 149-177). Cabimas, Venezuela, Fondo Editorial UNERMB.

Bombini. Gustavo. (2005). *La trama de los textos.* Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P.; Fuensanta Hernández, P. (1998). *Métodos de Investigación en Pedagogía*. Madrid, España: McGraw Hill.

Cardelli, J. (2004). *Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard*. Revista Cuadernos de Antropología Social, Nº 19, pp. 49-61.

Cassany, Daniel. (2005). *Describir el escribir.* Barcelona, España: Ediciones Paidós. 15ª edición.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Chomsky, N. (2014). *El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación*. Sociólogos. Recuperado de: http://ssociologos.com/2014/03/13/noam-chomsky-el-trabajo-academico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-como-deberia-ser-la-educacion/

De Bono, Edward. (1993). *El pensamiento Lateral. Manual de Creatividad.* Barcelona, España: Ediciones Paidós. 3era. ed.

Ferreiro, Emilia (coordinadora). (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuesta para la alfabetización escolar en América latina.* México: Siglo XXI

Freire, Paulo. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo XXI Editores. 10ma. edición en español.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Los nuevos Círculos de Aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Martínez, M. (2006). *La Investigación Cualitativa.* (Síntesis Conceptual). Revista Investigación en Psicología. 2006, 9(1), 123-146. UNMSM, Lima (Perú). Recuperado de: http://prof.usb.ve/miguelm/La%20Investigacion%20Cualitativa%20-%20Sintesis%20Conceptual.html.

Mitjáns Martínez, Albertina. (1995). *Pensar y crear.* Editorial Academia. La Habana, Cuba.

Morin, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires, Argentina.

Nicolescu, B. (1996). La Transdisciplinariedad. Manifiesto. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. Recuperado de: http://www.edgar-morin.org/descarga-libro-la-transdiciplinariedad-en-manifiesto.html

Rodríguez, S. (2004). *O Inventamos o Erramos.* Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores. BIBLIOTECA BÁSICA DE AUTORES VENEZOLANOS

Saez Brezmes, María J. y Elliot, J. (1988). *La Investigaciones en la Acción en España.* Un proceso que comienza. En: Revista de Educación. N° 287. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre287/re28710.pdf?documentId=0901e72b813c300b

ISBN: 978-980-6792-93-7

ANEXOS

Anexo 1

Ciudad Ojeda, 18 de Mayo 2016
Unermb-
Materia: Creación Literaria 221
Nombres [redacted]

...Y Se quedo profundamente dormido, en un Sueño Jurassico donde los dinosaurios Mandaban y los humanos eran su cena. El rey era el Tiranosaurio Rex, quien al verlo se enamoro, quedo encantado con sus cabellos rubios, risados, sensuales, deslumbrado con sus ojos color miel. El pobre hombre aterrorizado pues aquel Animal era apestoso y mal portado. Al ver que el dinosaurio se enamoró espantado corrio y corrio gritando por todo el Bosque ¡Auxilio, Auxilio esta fiera no me quiere vivo! sin darse cuenta que aquella bestia por detras lo Persiguio con vestido de novia puesto y anillos en la mano, Aquel hombre aterrado y desorientado, se dio cuenta que estaba soñando pero "Cuando desperto el dinosaurio todavía estaba allí" y triste y acongojado se lo comió de un bocado.

Fin

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Anexo 2

Nombres: [redacted]

Creación literaria 221.

Era una tarde nublada, un lugar
bastante descuidado y deteriorado
con un clima muy fresco, el viento
mueve los árboles y las hojas hacen
el sonido del aire atravesando un bosque.
El ambiente se ve como distorciona-
do, personas hablando, otras corren
contra el reloj, cada quien en su
mundo muy individualmente. Al final
del paisaje se encuentran dos hermo-
sas chicas observando que en una
banca estaban dos muchachas,
una tocandose el cabello y contando-
le un problema personal mientras la
otra revisaba su telefono, cuando de
repente la risa capto nuestra atención
y nos desvio a otro grupo de personas
que se encontraban en una esquina
sucia donde se encontraban tres
chicos y una chica que llamo mucho
la atención de estas dos bellas obser-
vadoras, ya que su atuendo era
estrambótico, Pantalones a las rodillas
rotos, medias largas, unas botas altas,
cabello grasoso y un maquillaje

espantoso lo cual hizo que
las dos bellas chicas observa-
doras salieran corriendo muy
asustadas del lugar yendose a
un lugar tranquilo donde su
historia pudierón plasmar.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

LOS SEMILLEROS COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS EN COLOMBIA

Lucimio L. Jiménez Paternina[1], Ramón J. Taboada Hernández[2] y Noel A. Morales Tuesca[3]

Resumen

Los procesos de formación en la educación superior tienen como propósito fundamental la preparación de ciudadanos competentes en una sociedad que evoluciona en todos los aspectos, a partir de la producción de nuevo conocimiento. En este sentido, la docencia cumple su rol significativo en la medida que desde su ejercicio se propicia la investigación desde el aula como una estrategia para formar personas críticas y dispuestas a contribuir con la solución de los problemas sociales de su entorno, bajo criterios de gobernanza; donde se articulen las necesidades del Estado, la universidad y la sociedad civil, aún desde su papel de estudiantes. Considerando lo anterior, las instituciones de Educación Superior deben preocuparse por estructurar servicios educativos de calidad, estimando fundamental para lograr este objetivo, el desarrollo de procesos académicos, a fin de que la docencia juegue un papel preponderante en la formación de personas íntegras dispuestas a intervenir en su medio social de manera propositiva, combinando la teoría con la práctica bajo contextos reales, permitiéndoles la comprensión de las problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas. Una de las tantas estrategias pedagógicas que apuntan hacia un aprendizaje significativo del estudiante es la investigación en el aula, de allí el objetivo de este trabajo, relacionado

1 Contador Público, docente investigador Corporación Universitaria del Caribe, CECAR, Magister en Gestión de Organizaciones. Línea de investigación Historia empresarial y gestión educativa en las Ciencias Económicas y Administrativas. Correo-e: lucimio.jimenez@cecar.edu.co

2 Economista, docente investigador Corporación Universitaria del Caribe, CECAR, Máster en Dirección Estratégica de Empresas Familiares. Línea de investigación Historia empresarial y gestión educativa en las Ciencias Económicas y Administrativas. Correo-e: ramón.taboada@cecar.edu.co

3 Administrador de Empresas, docente investigador Corporación Universitaria del Caribe, CECAR, Magister en Dirección Universitaria. Línea de investigación Historia empresarial y gestión educativa en las Ciencias Económicas y Administrativas. Correo-e: Noel.moralest@cecar.edu.co

con la formación de semilleros, para lo cual se da una mirada al quehacer investigativo, los logros mediante esta estrategia y las experiencias positivas identificadas al indagar entre los integrantes de semilleros, cómo ha sido su percepción al hacer parte de este programa tan interesante para la academia en la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR.

Palabras clave: investigación, semillero, enseñanza, aprendizaje.

Seedslings as a training research strategy in Higher Education: A view from teaching- learning process of Economic and Administrative Sciences in Colombia

Abstract

The main purpose of the training processes in higher education is the preparation of competent citizens, in a society that evolves in all aspects from the production of new knowledge. In this sense, teaching plays a significant role in the extent to which research from the classroom is promoted as a strategy to form people capable of critical thinking, willing to contribute to democratic solutions for the social problems in their environment; where the needs of the State, the university and civil society can be articulated, even from their role as students. Considering the above, higher education institutions should be concerned about structuring quality educational services, considering the development of academic processes as an essential factor to achieve this objective, so that teaching plays a preponderant role in the formation of integral people, who are willing to intervene in their social environment in a propositional way, combining theory with practice under a real contexts, allowing them to understand social, cultural, economic and political issues. One of the many pedagogical strategies that point to a significant learning of the student is the research in the classroom, from there the objective of this work, related to the training of seedlings; for which is given a look at: the investigative task, the achievements through this strategy and the positive experiences identified in the investigation among the members of seedlings, how has been their perception in relationship with being part of this program which is so interesting to the University Corporation of the Caribbean - CECAR.

Key words: research, nursery, teaching, learning.

INTRODUCCIÓN

Es indudable el avance, aunque no extraordinario, pero significativo, que en Colombia viene experimentando la educación superior soportada en un pilar tan fundamental como lo es la investigación. Los recientes resul-

tados de la medición de grupos y categorización de investigadores oficializada por Colciencias en el mes de mayo de 2016, lo evidencian: *en 2015 se registraron 6.768 grupos y 66.020 hojas de vida de investigadores, una participación 15 % y 12 % superior a la registrada en 2014. De hecho, el 43 % de los grupos y el 40 % de los investigadores mejoraron su categoría frente al año anterior (Yaneth Giha, directora Colciencias).*

Confirmando lo anterior, el grupo de investigación adscrito a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Corporación Universitaria del Caribe - CECAR, en la última categorización de grupos e investigadores por parte de Colciencias, resultó clasificado en la categoría A, grupo al que pertenecen los autores de este escrito. Así mismo, dos investigadores del mismo alcanzaron la categorización como investigadores junior y uno como investigador asociado. Al respecto, el sistema de investigación en Colombia lo administra el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Investigación COLCIENCIAS, órgano adscrito a la Presidencia de la República. Los grupos de investigación se conforman voluntariamente por profesionales, por lo general vinculados con instituciones de educación superior y de acuerdo a su producción e impacto de las mismas se pueden clasificar en categorías de la A a la D, siendo A la más alta. De igual manera los investigadores adscritos a cada grupo pueden obtener categorías que van en orden jerárquico desde la mayor categoría: Senior, Asociado y Junior. Los que no se categorizan quedan reconocidos simplemente en dicha plataforma. El resultado de la convocatoria nacional 737 de 2015, categorizó 4638 grupos, los cuales en promedio están conformados por cuatro investigadores.

El logro de CECAR es consecuencia de la producción científica generada por los docentes investigadores adscritos al grupo Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables –ESAC– y de los estudiantes que integran los semilleros de investigación, estrategia que ha dado sus frutos y que se espera sea fortalecida aún más en el futuro, para lo cual la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de esta institución asume como reto formar generaciones de investigadores que impulsen el desarrollo regional y nacional, y la estrategia está en la consolidación de sus semilleros de investigación, siendo esta la problemática abordada para este estudio.

HACIA UNA FORMACIÓN BASADA EN LAS NECESIDADES DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

La educación en Colombia y el mundo ha venido evolucionando de acuerdo a las necesidades de una sociedad dinámica. Los cambios en la

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

educación propuestos por los gobiernos de los diferentes países y algunos organismos internacionales, responden a la necesidad de implementar modelos educativos que, sustentados en teorías pedagógicas del aprendizaje, busquen armonizar la formación de las personas con las exigencias de su entorno socioeconómico.

Los modelos pedagógicos enfocados en formas de enseñanza tradicional, han quedado en desfase ante las necesidades de formación social de las personas en el mundo actual y se ha dado paso a la implementación de otros modelos como el Desarrollista y el Social Cognitivo; los cuales se sustentan en teorías pedagógicas acordes a las necesidades actuales de formación, una de estas teorías se relaciona con el aprendizaje significativo. Al respecto Taboada y Jiménez (2016: 205) plantean que tanto el Modelo Desarrollista como el Modelo Social Cognitivo "consideran al alumno como el fin del proceso de formación, pues, el primero, el Desarrollista acercándose un poco a la concepción del ser, busca que el alumno aprenda a pensar y aprenda haciendo, y el Modelo Social Cognitivo propende por formar un alumno autónomo, responsable de su propio aprendizaje, tomando conciencia de su contexto social".

En este orden de ideas, Taboada y Jiménez (ídem) consideran, además, que inmersos en una economía globalizada, caracterizada esta por altos grados de desarrollo científico y tecnológico y donde ha surgido y progresado la sociedad del conocimiento y de la información, se requiere para este nuevo contexto personas formadas integralmente desde cada uno de los niveles de formación que cada país establece, de acuerdo a su sistema de educación.

En Colombia, y en especial a lo que se refiere a la educación superior, se ha establecido un marco normativo que busca armonizar al país con lo desarrollado por los sistemas educativos de otros países y con sus necesidades de formación en este nivel de acuerdo a su contexto socioeconómico; en ese sentido, el Decreto 1075 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) en su Artículo 2.5.3.2.2.1, Literal 2.2 establece que la oferta de un programa académico de formación profesional debe responder a las necesidades del país y de la región y en concordancia con referentes internacionales; así mismo, este mismo decreto establece en el Literal 3.2 que los propósitos de formación del programa, las competencias y los perfiles deben estar claramente definidos y en articulación con el proyecto educativo institucional.

En lo referente a aspectos de calidad de programas para efectos de acreditación en Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (2013: 29), ha establecido unos lineamientos definidos en factores de calidad, los cuales deben ser cumplidos por los programas académicos de las instituciones de educación superior que pretendan alcanzar tal certificación (acreditación). En los lineamientos de calidad, el Factor de Procesos Académicos establece que "Un programa de alta calidad se reconoce por la capacidad que tiene de ofrecer una formación integral, flexible, actualizada e interdisciplinar, acorde con las tendencias contemporáneas del área disciplinar o profesional que le ocupa", y en una de las características de este factor que habla de la integralidad del currículo se plantea "El currículo contribuye a la formación en competencias generales y específicas, valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, capacidades y habilidades de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa" (*ibídem*).

Así mismo, el Factor Investigación, Innovación y Creación Artística y Cultural define que un programa de alta calidad, debe reconocerse por la fortaleza en sus procesos de formación para la investigación, la innovación, y por sus aportes al conocimiento científico, a la innovación y al desarrollo cultural (ídem: 40), dentro de este factor de calidad, la característica formación para la investigación, la innovación y la creación artística y cultural establece que en el programa debe propiciarse la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e innovador que favorece en el estudiante una aproximación crítica y permanente al estado del arte en el área de conocimiento del programa y a potenciar un pensamiento autónomo que le permita la formulación de problemas de conocimiento y de alternativas de solución, así como la identificación de oportunidades.

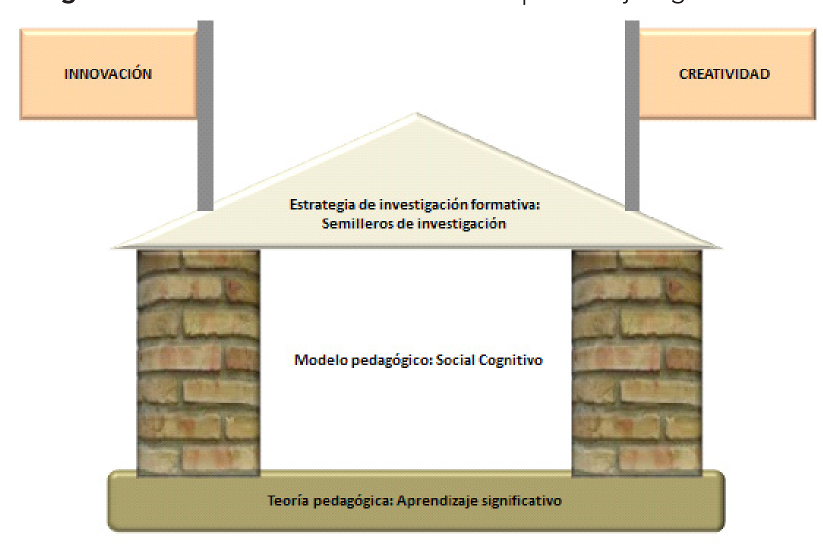
También el documento Acuerdo por lo Superior del Consejo Nacional de Educación Superior, CESU 2014, en Colombia, contempla las tendencias y las necesidades del fortalecimiento de la investigación como aspecto indispensable para el desarrollo de la nación. Así mismo, en libro los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro de Edgar Morin (1999), rescata y enfatiza en la necesidad de realizar procesos con sentido planetario, desde un enfoque multidisciplinar para que las personas recuperen el sentido de lo humano por lo humano, donde se recobre el sentido de

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

conservación planetario, desde la complejidad.

Como consecuencia del análisis de estas normas y de la situación actual de la educación superior en Colombia y la tendencia mundial, se deduce entonces que el modelo pedagógico ideal que debe direccionar los procesos curriculares en una institución de educación superior en el país, debe aproximarse al marco de lo que estable el Modelo Social Cognitivo, fundamentado en la teoría pedagógica del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel y la formulación e implementación de una estrategia pedagógica sustentada en la investigación formativa (semilleros de investigación). Lo anterior significa que debe darse una relación estrecha entre el modelo pedagógico, la teoría pedagógica y la estrategia implementada para así poder aplicar la teoría y cumplir lo establecido en el modelo.

Figura 1. Fundamentos de la teoría de aprendizaje significativo.



Fuente: Elaboración propia de los autores

En síntesis, para alcanzar lo planteado por el Modelo Social Cognitivo en cuanto a formar personas autónomos y conscientes de su papel activo en la transformación de la sociedad para un bien común, acorde con González, Upegui, Duque y Álvarez (2009), el proceso pedagógico debe sustentarse en la teoría del aprendizaje significativo, a través de la cual el aprendizaje tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben (Rivera, 2004), lográndose tal sentido en el momento en que los estudiantes a través de la investigación formativa (semilleros de investigación) generan un conocimiento descripti-

vo, explicativo y predictivo a partir de los hechos y fenómenos estudiados y analizados, logrando con ello nuevos conocimientos sobre el conocimiento existente (gestión del conocimiento, *open innovation* y cocreación) y una formación permanente.

LOS SEMILLEROS COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

En un contexto global y local en el que se reconoce el papel estratégico de la educación superior, tanto en la generación de conocimientos e innovaciones tecnológicas, como en la formación de profesionales capaces de estudiar y aportar a la comprensión y solución de los problemas del entorno, se hace necesario desde el pregrado diseñar e implementar programas que favorezcan la formación de habilidades para el desarrollo productivo de actividades de investigación e innovación (Guerrero, 2010).

Según Maldonado, Landazábal, Hernández y Ruiz (2007) se llama investigación formativa a aquella que está enfocada al aprendizaje, que busca la generación de conocimiento donde se involucra no sólo la comprensión del mundo, sino también, la comprensión del hombre mismo y su indisoluble interrelación; iniciándose con ella de alguna manera el desarrollo de la cultura investigativa ideológicamente crítica y autónoma, permitiendo adherirse a los adelantos del conocimiento.

En consonancia a lo anteriormente expresado, las instituciones de educación superior, en aras de responder a esas necesidades curriculares, formulan e implementan planes como la investigación formativa, desarrollada principalmente a través de los semilleros de investigación.

De acuerdo con Moliner (2013), etimológicamente, la palabra semillero (de semilla) significa un sitio donde se siembran y crían plantas para trasplantarlas luego. Es una colección de semillas. Semilla (del latín arcaico *seminia*, *seminiun*) se relaciona con el latín *semen-inis*. Formación que existe en el interior del fruto de la mayoría de las plantas, que puestas en condiciones adecuadas, es capaz de germinar y producir otras plantas de la misma especie. Esta figura tuvo sus orígenes en la Universidad de Humboldt de Berlín, Alemania, en el siglo pasado.

Como estrategia de investigación formativa, un semillero de investigación se concibe como los espacios de extensión y formación extracurricular que pretende la formación investigativa, donde los estudiantes son los protagonistas de su propio aprendizaje, y en últimas, los responsables de construir su propio conocimiento y de adquirir las actitudes y aptitudes propias del ejercicio de la investigación (Maldonado *et al*, 2007).

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Para la Red Colombiana de Semilleros de Investigación (RedCOLSI) (2010), los semilleros de investigación se presentan como una alternativa para la formación investigativa, creando un espacio diferente a los instituidos en los planes de estudio de los programas, donde el estudiante asiste libre y espontáneamente sin la presión de una nota, encontrando en este ambiente la posibilidad de exponer sus dudas y conocimientos, con la libertad de controvertir, opinar y proponer dinámicas flexibles y acordes con su ritmo de aprendizaje y sus íntimos intereses.

González (2008), define un semillero de investigación como el espacio de discusión y formación investigativa integral de carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario que amplía la interacción entre profesores, investigadores y estudiantes, con miras al fortalecimiento de la excelencia académica para el desarrollo social y el progreso científico de la comunidad universitaria y de nuestro país. Además, se propone como una alternativa y apoyo que hagan de la investigación la fuente de una universidad para el conocimiento y convivencia que ayuden a resolver los problemas.

Como estrategia pedagógica, los semilleros de investigación constituyen un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje, pues a través de ellos los estudiantes pueden ejercer la libertad, la creatividad y la innovación. Según Torres (2005) el desarrollo de esta estrategia de investigación formativa le permite al estudiante plantear problemas, formular hipótesis, saber recopilar información y sintetizarla, diseñar metodología, trabajar en equipo y discutir resultados.

EL MOVIMIENTO DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN EN COLOMBIA

El movimiento de Semilleros de Investigación en el país, se origina en la Universidad de Antioquia en el año de 1996, como una estrategia extra curricular de fomento de la investigación y como una reacción a las formas de impulso a esta función básica de la educación superior, institucionalizadas por la propia universidad e impulsadas por Colciencias.

El movimiento paulatinamente se va desarrollando en varias de las universidades del país, dando lugar a un número importante de grupos de trabajo que buscan provocar y convocar espacios para el desarrollo de nuevas competencias que promuevan el quehacer investigativo, complementando y trascendiendo los modelos tradicionales del aprendizaje.

En el año 2002, Colciencias incluye, en el marco de sus programas de fomento, una convocatoria de apoyo a los semilleros de investigación,

especialmente dirigida a las regiones con menor grado de desarrollo de capacidades de investigación.

De acuerdo a registros de la RedCOLSI, desde el Primer Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación realizado en la ciudad de Manizales en 1998, en el cual asistieron 60 estudiantes de las universidades de Antioquia y Caldas, el panorama ha mejorado exponencialmente. En la actualidad la Red cuenta con 15 Nodos Departamentales, 366 Instituciones principalmente de educación superior adscritas, 7.500 semilleros de investigación, 19.428 proyectos adscritos en la plataforma virtual y una participación promedio anual en el evento nacional de 1.400 ponencias en distintas áreas del saber.

EL PROCESO ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE, SUSTENTADA EN LA ESTRATEGIA DE SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN.

Los programas académicos adscritos a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas al igual que los otros programas ofertados por CECAR, fundamentan sus procesos pedagógicos y de formación basados en el Modelo Social Cognitivo, modelo que a su vez se sustenta en los planteamientos del aprendizaje significativo y el desarrollo de estrategias pedagógicas como la investigación en el aula a través de los semilleros de investigación.

El desarrollo de la estrategia pedagógica de la investigación formativa a través de los semilleros de investigación ha dado excelentes resultados en los programas académicos adscritos a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, ello debido a la organización de la implementación de la misma desde el punto de vista institucional.

Se puede decir que en los últimos tres años, se ha incrementado el número de estudiantes participantes en los semilleros, así mismo, se ha definido una política institucional que desde la Vicerrectoría de Ciencia Tecnología e Innovación direcciona este proceso en articulación con los grupos de investigación de cada una de sus facultades.

En la actualidad son siete los semilleros adscritos al grupo de investigación "Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables" –ESAC–, los cuales son dirigidos por los docentes investigadores de los programas de Administración de Empresas, Contaduría Pública y Economía, que lo conforman, y que como se anotó en párrafos anteriores, alcanzó la categoría A en la última medición de grupos efectuada por COLCIENCIAS. Estos

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

semilleros son los siguientes:

Semillero Generadores de Investigación y Desarrollo, GI+D, constituido en el año 2010, del cual se han graduado con trabajo de investigación 12 estudiantes del programa de Economía y actualmente uno de ellos se destaca como joven investigadora apoya por CECAR y Gobernación de Sucre. Todos han sido vinculados a los proyectos de investigación, han presentado ponencias a nivel interno, departamental, nacional e internacional.

Semillero Estratégico Montes de María, SEMM, constituido en el año 2014, Está compuesto por tres estudiantes del programa de Administración de Empresas, los cuales realizaron una investigación de un objetivo del proyecto de convocatoria interna 2014, dentro de sus principales logros se encuentra su participación como ponentes en los distintos espacios tanto en encuentro de semilleros interno como el de la RedColsi, en el cual, en su última versión de abril de 2016, participaron obteniendo la máxima calificación en la universidad, en la categoría "Meritorio", pasando al encuentro nacional que se realizará en la ciudad de Cúcuta. A parte de ello, publicaron un artículo de investigación en la Revista ***Perspectiva Socioeconómica*** producto de esta investigación. Actualmente, presentaron su proyecto al comité de investigación para ser considerada como opción de grado.

Semillero Ciencia y Razón, constituido en el año 2014. Los integrantes del semillero corresponden a estudiantes del programa de Contaduría Pública de CECAR. El semillero ha venido participando, de forma ininterrumpida en las convocatorias internas, departamental y nacional en los eventos de la RedColsi. En estos momentos se está preparando para participar en el encuentro nacional en la ciudad de Cúcuta, año 2016.

Semillero Sucre Investigativo, constituido en el año 2014. Los integrantes del semillero corresponden a estudiantes del programa de Contaduría Pública de CECAR y han tenido una destacada participación en los encuentros internos de la Institución como también en los encuentros departamentales y nacionales de semilleros organizados por la RedColsi. En el año 2014 el semillero Sucre Investigativo participó con dos proyectos de investigación en el encuentro nacional de la RedColsi en la ciudad de Tunja, Boyacá; así mismo lo hizo en el encuentro nacional de red organizado en la ciudad de Cali, Valle, en el año 2015, en el cual uno de los proyectos alcanzó la categoría de Sobresaliente. En el año 2016 el semillero participa en el encuentro nacional de la RedColsi en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander con un proyecto de investigación.

Semillero Administración y Calidad, A y C, constituido en el año 2013. Los integrantes del semillero corresponden a estudiantes del programa de Administración de Empresas de CECAR y han tenido una destacada participación en los encuentros internos de la Institución como también en los encuentros departamentales y nacionales de semilleros organizados por la RedColsi. En el año 2016 el semillero participa en el encuentro nacional de la RedColsi en la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander con un proyecto de investigación.

Semillero JIEMP, Jóvenes Investigadores y Emprendedores, constituido en el año 2015. Los integrantes del semillero corresponden a estudiantes del programa de Administración de Empresas de CECAR y han tenido participación en los encuentros internos de la Institución como también en los encuentros departamentales de semilleros organizados por la RedColsi.

Semillero Prometeo, constituido en el año 2015. Los integrantes del semillero corresponden a estudiantes del programa de Administración de Empresas de CECAR han tenido participación en los encuentros internos de la Institución como también en los encuentros departamentales de semilleros organizados por la RedColsi.

El desarrollo de proyectos de investigación por parte de los estudiantes que pertenecen a los semilleros, les permiten a estos contrastar la realidad y problemática del entorno con las teorías aprendidas durante su proceso de formación en el aula de clases. Esta práctica pedagógica contextualiza a los estudiantes con su medio social, posibilitándoles identificar las diferentes problemáticas que afectan su región, facilitándoles además, formular alternativas de solución a las mismas desde su área de conocimiento disciplinar; de esta manera los estudiantes le encuentran sentido a lo aprendido en el aula aparte de abrir sus sentidos a la curiosidad y a la indagación.

Beneficios para los estudiantes integrantes de semilleros de investigación en CECAR

En cumplimiento de la misión institucional, la Corporación universitaria del Caribe CECAR privilegia a estudiantes que siendo integrantes de semilleros de investigación, desarrollen su opción de grado en la modalidad de trabajo de investigación dentro de un tema de los proyectos vigentes o finalizados y que sean resultados de convocatorias internas o externas, para ello, el Acuerdo N° 8 de 2011 emanado de la Junta Directiva los exonera del pago del valor correspondiente a la matrícula del trabajo de grado, se-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

gún lo establece el acuerdo en su Artículo 1°.

Otros incentivos para los estudiantes de semilleros están asociados a su preparación y desarrollo de competencias investigativas a través del desarrollo de talleres, seminarios, conferencias y convocatorias de investigación, todo esto direccionado desde la Coordinación de Investigación Formativa de CECAR.

Estructura institucional de los semilleros de investigación en CECAR

Como una organización, los semilleros de investigación en CECAR deben responder a una estructura definida desde la Vicerrectoría de Ciencia Tecnología e Innovación. Según estos lineamientos un semillero de investigación debe contar con:

a) Profesor tutor

Es un docente con categoría de investigador reconocido por la Vicerrectoría de Ciencia Tecnología e Innovación y debe estar adscrito a un grupo de investigación reconocido por CECAR; el docente puede ser de dedicación de tiempo completo o de medio tiempo y se encarga de acompañar y guiar a los estudiantes en sus tareas investigativas, con un carácter de formador en estos asuntos. Es la persona que gestiona y registra el semillero ante la coordinación de investigación formativa. Además, se encarga de entrenar a los integrantes del equipo para que sean fructíferos sus esfuerzos de investigación, los apoya en cada convocatoria donde deben participar.

b) Estudiante con funciones de coordinación

Es el integrante de semillero que por consenso entre el equipo y su tutor se designa para mantener el contacto con los órganos relacionado a la investigación, además, informa a sus compañeros de los eventos y requerimientos para el grupo. Participa en reuniones donde le designe su tutor y vigila cumplimiento de tareas o actividades encomendadas a sus compañeros.

c) Miembros del semillero

Son los estudiantes que se encuentran registrados en el semillero y en coordinación de investigación formativa. Se consideran *activos* cuando desarrollan actividades dentro de los proyectos de su tutor o de trabajo de grado. Cuando un miembro no asiste a las reuniones y no se vincula a las actividades investigativas, se considera *inactivo*, su coordinador y el tutor correspondiente, gestionarán su desvinculación del grupo si las asesorías o

recomendaciones para que se active resultan infructuosas.

¿Cómo es el proceso de registro de un semillero de investigación?

Para que pueda existir un semillero de investigación se requiere que existan estudiantes a quienes les interese y guste la investigación, descubrimiento que hace el docente investigador entre sus estudiantes o estudiantes de otras facultades o programas.

Al contarse con los estudiantes necesarios, mínimo tres, se convocan a reunión por parte del docente que gestiona su creación, se les explica cómo funciona el grupo, qué rol desempeñan dentro del mismo, se detallan las funciones del coordinador de semillero y se les relaciona en un formato de registro de semilleros (anexo 1), el cual se entrega para su legalización como tal al Coordinador de Investigación Formativa en la Vicerrectoría de Ciencia Tecnología e Innovación. En esta dependencia son registrados en la base de datos de la RedColsi.

Base de datos de nombres de semilleros en CECAR

Para evidenciar la magnitud de los efectos investigativos apoyados en la estrategia de semilleros se describen los semilleros activos en CECAR, dato al mes de junio de 2016.

Tabla 1. Semilleros por facultad y programas en Corporación Universitaria del Caribe CECAR (Junio de 2016)

FACULTAD	PROGRAMA	NOMBRE DEL SEMILLERO	TUTOR O TUTORA
CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	JIEMP (JÓVENES INVESTIGADORES Y EMPRENDEDORES)	ALBERTO MARTÍNEZ CÁRDENAS
		ADMINISTRACIÓN Y CALIDAD - AYC	FRANCIA PRIETO BALDOVINO
		PROMETEO	GERTRUDIS ZIRITT TREJO
		SEMILLERO ESTRATÉGICO MONTES DE MARÍA – SEMM	MARTHA MÉNDEZ PRADA
	CONTADURÍA PÚBLICA	CIENCIA Y RAZÓN	CARLOS BUELVAS MEZA
		SUCRE INVESTIGATIVO	LUCIMIO JIMÉNEZ PATERNINA

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

FACULTAD	PROGRAMA	NOMBRE DEL SEMILLERO	TUTOR O TUTORA
	ECONOMÍA	GI+D (GENERADORES DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO)	RAMÓN TABOADA HERNÁNDEZ
CIENCIAS BÁSICAS, INGENIERÍAS Y ARQUITECTURA	ARQUITECTURA	HABITARTE	ANGÉLICA SIERRA FRANCO
		HISTORIA, AGUA Y SOSTENIBILIDAD	GILBERTO MARTÍNEZ OSORIO
		CIUDAD Y TERRITORIO SUSTENTABLE EN EL CARIBE COLOMBIANO	ALFREDO OTERO ORTEGA
		PATRIARQ.	OSCAR GUEVARA GUEVARA
	INGENIERÍA INDUSTRIAL	INGEHURISTICOS	LUTY GOMEZCÁCERES PÉREZ
	INGENIERÍA DE SISTEMAS	ECO-SMART CITY	ELKIN QUIÑONES AGAMEZ
DERECHO	DERECHO	SEMILLERO DE DERECHO DEL CONSUMO	BERÓNICA NARVÁEZ MERCADO
		DERECHO LABORAL	JOSÉ MANOTAS CABARCAS
		CONFLICTO DERECHO Y PAZ	MARGARITA JAIMES VELÁSQUEZ
		SEMILLERO EN DERECHO ADMINISTRATIVO	MICHEL BUSTOS ROMERO
		SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN PROBLEMÁTICA SOCIAL DE SINCELEJO	S.D
		SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO PRIVADO	SERGIO GÓMEZ

FACULTAD	PROGRAMA	NOMBRE DEL SEMILLERO	TUTOR O TUTORA
HUMANIDADES Y EDUCACIÓN	PSICOLOGÍA	CETICS, SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y TECNO-LOGÍA	ADRIA MEDINA CARO
		SEXUALIDAD Y GÉNERO	ANA VALES HIDALGO
		PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE SALUD HOY	KELLY ROMERO ACOSTA
		NOABS-INFANCIA Y ADOLESCENCIA SANA	LESLIE BRAVO GARCÍA
		PSICOLOGÍA EDUCATIVA	YIRA MELÉNDEZ MONROY
	TRABAJO SO-CIAL	OBSERVANDO LOS COLORES DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	RUBIELA GODIN DÍAZ
		INNOVASOCETS	ANA RAQUEL GARCÍA GALINDO
		MUJERES DIVERGENTES	MARTA SAHAGUN NAVARRO
		DESARROLLO HUMANO Y SOCIOCOMUNITARIO	JUDITH HERNÁNDEZ DE VELAZCO
	CIENCIAS DEL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA	FISIOSPORT	CARLOS HOYOS ESPITIA
		FUSIÓN DEPORTIVA	ELENA CONDE PASCUAL
		RENDIMIENTO DEPORTIVO	IKER MUÑOZ PÉREZ
		SABANEROS DE LA INVESTIGACIÓN	KELLY DÍAZ ACOSTA

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

FACULTAD	PROGRAMA	NOMBRE DEL SEMILLERO	TUTOR O TUTORA
	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN HUMANIDADES.	JOINCOC (JÓVENES INVESTIGADORES CON CALIDAD)	ANÁLIDA PÉREZ CARDONA
	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS EN TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA	INNOTEC	CLAUDIA LENGUA CANTERO
	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ENFASIS EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL	S.E.I.P.E.C.	DAVID ACOSTA MEZA
		INDICIENTIC	MARCO RODRÍGUEZ SANDOVAL
	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES. LENGUA CASTELLANO E INGLES - EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	LUMBRERA CECARENSE	LUZ FUENTES FUENTES

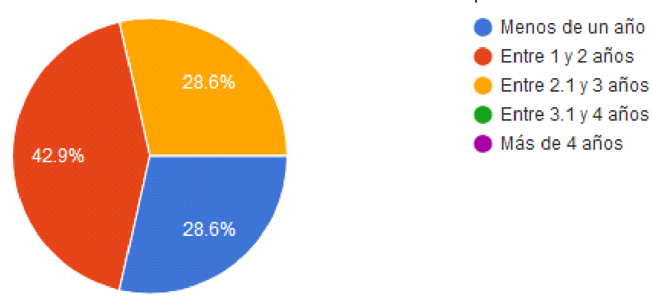
Fuente: Coordinación de investigación formativa de CECAR. S.D = Sin dato

RESULTADOS SOBRE LA PERCEPCIÓN EN LOS ESTUDIANTES QUE CONFORMAN LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN

Para precisar estas líneas, hubo la necesidad de aplicar un instrumento semiestructurado a los integrantes de los semilleros de investigación del área de las Ciencias Económicas y Administrativas, pretendiendo con esto, indagar acerca de sus expectativas en la aplicación y contextualización de los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, a través de la práctica investigativa. Así mismo, se indagó sobre la utilidad que le dan a la experiencia adquirida a través de los semilleros de investigación para la solución de problemas de su entorno social y su valoración de los

procesos educativos y de formación académica desarrollados por CECAR. Informaciones de interés para este escrito tiene relación con, El tiempo de vinculación a esta estrategia pedagógica (Figura 2).

Figura 2. Años de vinculación a los semilleros de parte de sus integrantes

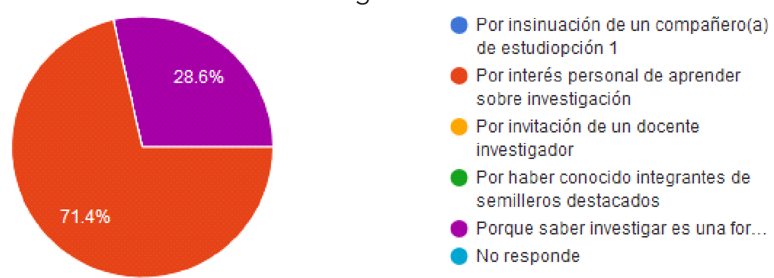


Fuente: Elaboración propia de los autores basado en encuestas a integrantes de semilleros

Desde 2015 hay gran entusiasmo en los estudiantes que forman parte del programa Semillero de Investigadores, porque como resultado de su esfuerzo han sido seleccionados como jóvenes investigadores, ponentes en eventos nacionales e internacionales y distinguidos en sus rendimientos académicos, lo cual constituye en reconocimiento personal.

Se quiso conocer las motivaciones de los estudiantes que hacen parte de los semilleros de investigación en los diferentes programas adscritos a la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de CECAR, lo cual puede observarse en el gráfico que se ilustra a continuación:

Figura 3. Motivaciones de los estudiantes para vincularse a un semillero de investigación



Fuente: Elaboración propia de los autores basado en encuestas a integrantes de semilleros

Cabe resaltar cómo los estudiantes se han sentido atraídos hacia los semilleros por el interés de aprender acerca de los procesos investigativos, situación que probablemente influya positivamente en sus compañeros de clase y los motive a incorporarse a este programa

De lo anterior, se considera pertinente transcribir ciertas expresiones que los estudiantes plasmaron en el instrumento aplicado al solicitarles

ISBN: 978-980-6792-93-7

aportar un comentario que "consideres puede contribuir a mejorar su formación en el semillero".

He aquí algunas respuestas:

...es una experiencia enriquecedora por la gran cantidad de conocimiento que se recibe y que se genera a través de las investigaciones que desarrollamos y las que conocemos de los demás semilleros e investigadores...

...pertenecer a los semilleros de Investigación es una gran oportunidad para ampliar nuestros conocimientos y aprender a ser personas más críticas ante los hechos que ocurren a nuestro alrededor, cuando inicié quería aprender el proceso de investigación y sin duda ha sido emocionante asistir a los diferentes encuentros...

...he enriquecido de una manera satisfactoria mis conocimientos ya que estos contribuyen a mi formación profesional, como resultados he obtenido experiencia en el manejo del público sustentando de una manera más eficiente, segura y serena...

Fuente: https://docs.google.com/a/cecar.edu.co/forms/d/1JMwfZ6D7hHDaHgSzxQC-QYT8mLIwbeZtjJUFMCZYMgUs/edit#responses de la herramienta Formularios de Google utilizada para este instrumento.

DISCUSIÓN

Con este trabajo cuanticualitativo experimental, se pone en evidencia que la estrategia de semilleros de investigación articula la teoría con la práctica y permite relacionar al estudiante con su entorno social, es decir, pudiéndose desarrollar de esta manera la triada universidad-empresa-estado, mirando este último como el gestor de políticas públicas que a través de la educación generen dichos resultados.

También se mira la investigación desde la educación, como el medio para la solución de problemas locales, nacionales o globales y afianzando la estrategia de los semilleros, se apunta a miradas de futuro ante las tendencias y brechas en la problemática social de la exclusión en mucho niveles, tanto en Colombia como en el resto del mundo; en este orden de ideas, Oppenheimer (2016), manifiesta que la prosperidad de los países depende cada vez más de sus sistemas educativos, sus científicos e innovadores.

Es propicio este estudio, para destacar que a falta de un proceso de formación de semilleros en las instituciones educativas, el cambio generacional en los procesos investigativos en las mismas, se vería limitado, afectando así uno de los pilares del factor de calidad la Educación Superior como es el desarrollo de la investigación formativa y la aplicada.

CONCLUSIONES

En un mundo dinámico e inmerso en la sociedad del conocimiento, la educación juega un papel preponderante para que las naciones se desarrollen socialmente de manera equilibrada y sin rezagos. En este orden de ideas, los sistemas educativos implementados en los distintos países, se fundamentan en modelos pedagógicas y estos a su vez en estrategias y teorías al reconocerse a la educación como el medio esencial para superar cualquier diferencia y atraso desde el punto de vista del conocimiento técnico-científico.

En respuesta a estas exigencias y necesidades, en Colombia el servicio educativo debe ser ofertado considerando factores de calidad que apunten a la formación de una persona capaz desde su área de conocimiento, de aportar al desarrollo socioeconómico de una región o del país.

Bajo la anterior perspectiva, el proceso formativo de las personas establecido por las instituciones educativas, debe considerar en su estructura el pensamiento de teóricos de la educación y el desarrollo de estrategias pedagógicas, de tal manera que se les permita a los estudiantes generar competencias para lograr aprendizajes significativos y capacidad para generar nuevos conocimientos a partir de la práctica de la investigación en el aula.

En ese sentido, los programas académicos ofertados por CECAR en su estructura curricular contemplan estos lineamientos y estrategias para cumplir con las exigencias de su entorno. Se ha demostrado que al acoger estrategias como la investigación en el aula mediante el desarrollo de los semilleros de investigación, se le permite al estudiante un aprendizaje significativo, logrando que éstos puedan contrastar la realidad y problemática del entorno con las teorías aprendidas durante su proceso de formación en el aula de clases. Esta práctica pedagógica contextualiza a los estudiantes con su medio social, posibilitándoles identificar las diferentes problemáticas que afectan su medio, facilitándoles, además, formular alternativas de solución a las mismas desde su área de conocimiento disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CECAR (2016). *Informe ejecutivo del desarrollo del IX encuentro interno de semilleros de investigación*.

Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.*

ISBN: 978-980-6792-93-7

Consejo Nacional de Educación Superior. (2016). Acuerdo por lo Superior 2034.

Corporación Universitaria del Caribe (2011). *Acuerdo Nº 8 de Junta Directiva.*

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Investigación (COLCIENCIAS, 2016). Estado de la Ciencia en Colombia. (7 de junio de 2016). Recuperado de: http://www.colciencias.gov.co/sala_prensa/estado-de-la-ciencia-en-colombia-grupos-de-investigacion-e-investigadores-van-en-aumento

González, J. (2008). *Semilleros de investigación: Una estrategia formativa.* Revista Psichologia volumen 2, ISSN 1900-2386. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2004_n14/a07.pdf

Guerrero, M. (2007). *Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado.* Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v10n2/v10n2a18.pdf

Maldonado, L; Landazábal, D; Hernández, J y Ruiz, Y. (2007). *Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas.* Revista Studiositas volumen 2, ISSN 1909-0366.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2015). *Decreto 1075.* Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación en Colombia.

Moliner, M. (2013). *Etimologías esenciales de la lengua española*. Madrid, España: Editorial Gredos. ISBN 978-842-4936-87-7.

Morin, E. (1999). S*iete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro.* UNESCO.

Oppenheimer, A. (2016). *¡Crear o morir! La esperanza de América Latina y las cinco claves de la innovación.* Ciudad de México, México: Nomos Impresores S.A. ISBN 978-958-8806-73-0.

Taboada, R.; Jiménez, L. (2016). *Modelos pedagógicos y desarrollo endógeno: Miradas desde la praxis universitaria.* Ziritt, G.; Hernández, J.; Barboza, J.L.; Padrón, M. Estado, Universidad y Sociedad. Mirando la educación desde el desarrollo endógeno (200-226). Cabimas, Estado Zulia, Venezuela: Fondo Editorial UNERMB. ISBN 978-980-6792-43-2

Torres, L. (2005). *Por qué los semilleros de investigación*. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/210115/Documento_reconociemiento_Unidad_No_1.pdf

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

ESTUDIO SOBRE COBERTURA, INVESTIGACIÓN Y PERTINENCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL DEPARTAMENTO DE CÓRDOBA, AÑOS 2010-2014

Jhon William Pinedo López[1], Cristian Villalba Sánchez[2] y Carmen Lora Ochoa[3]

Resumen

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación para constatar las condiciones de cobertura, pertinencia e investigación de la educación superior en el Departamento de Córdoba entre los años 2010 - 2014. En el estudio de carácter analítico, fundamentado en referentes teóricos y empíricos se identifican: a) la cobertura y niveles de deserción tanto en las universidades privadas como la pública, para compararla con la demanda de cupos por parte de los jóvenes en el Departamento de Córdoba y otros Departamentos; b) los índices de calidad educativa según algunos parámetros de las pruebas Saber Pro, comparando los resultados con otros Departamentos de condiciones socioeconómicas y demográficas similares c) el nivel de investigadores y grupos de investigación de las universidades con presencia en el Departamento de Córdoba a partir de los resultados de las diferentes convocatorias de medición de grupos y categorización de investigadores realizadas por Colciencias; d) la producción científica, clasificándola de acuerdo a la categoría de la revista donde ha sido publicada y a su impacto en los indicadores de Scopus e ICI, comparándolo con el volumen de producción de otros departamentos del país. Los resultados parciales indican que a pesar del incremento del número de Instituciones de educación superior y de los programas académicos ofrecidos, se refleja un débil impacto colectivo en lo relacionado a solución de problemas sociales, creación de nuevas empresas, innovación, generación de nuevo conocimiento, emprendimiento y en el desarrollo humano y sostenible de la región indagada. Los hallazgos evidencian la necesidad revisar los programas ofertados en las diferentes universidades y su incidencia sobre el mejoramiento de la calidad

1 Profesor e Investigador Universidad Cooperativa de Colombia, Doctor en Urbanismo, Territorio y Sostenibilidad. Linea de investigación en desarrollo Organizacional, Jhon jhon.pinedol@campusucc.edu.co.

2 Decano Facultad Ciencias Económicas y Administrativas Universidad Cooperativa de Colombia, Magister en Administración, línea de investigación en marketing y calidad del servicio, cristian.villalba@ucc.edu.co.

3 Profesora e Investigadora Facultad de Derecho Universidad Cooperativa de Colombia, Abogada constitucionalista.

en función de los diferentes grupos de interés.

Palabras clave: Calidad, calidad educativa, investigación científica, pertinencia educativa.

Study of coverage, research and relevance of Higher Education in the Córdoba department, years 2010 -2014

Abstract

This paper presents partial results of a research, to verify the conditions of coverage, relevance, and investigation in the context of higher education in the Department of Cordoba between the years 2010 - 2014. In this analytical study, based on theoretical and empirical referents are identified: A) coverage and levels of dropout in both private and public universities, to compare it with the demand of quotas by young people in the Department of Cordoba and other departments; B) educational quality rating according to some parameters of the Saber Pro tests, comparing the results with other departments of similar socioeconomic and demographic conditions c) the level of researchers and research groups of the universities with presence in the Department of Córdoba, based on the results of the different calls for measurement groups and categorization of researchers accomplished by Colciencias; D) the scientific production, classified according to the category of every journal and its impact on the indicators of Scopus and ICI, compared with the volume of production in other Departments of the country. The partial results indicate that despite the increasing number of higher education institutions and academic programs offered, there is a weak collective impact in terms of solving social problems, creation of new companies, innovation, generation of new knowledge, entrepreneurship and in the human and sustainable development of the region. The findings show the need of reviewing the programs offered in the different universities and their impact on the quality improvement according to the different interest groups.

Key words: Quality, educational quality, scientific research, educational relevance.

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria cumple un papel fundamental en el desarrollo social, económico y político de cualquier país, de allí que se le atribuyan históricamente compromisos no solo con la generación de conocimientos sino con la formación de recurso humano competente para darle respuestas a la sociedad que aspira a una mejor calidad de vida, para lo cual es necesario que estas instituciones cumplan con parámetros de per-

tinencia, cobertura y calidad educativa. En América latina esta ha sido una preocupación constante que ha formado parte de la agenda tanto de los gobiernos como de organismos internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En ese orden de ideas Colombia ha formulado el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, el cual en su numeral IV "Colombia más Educada" proporciona las bases para analizar en términos de acceso, permanencia y reducción de brechas, los avances en materia de cobertura y calidad en las instituciones de educación superior (IES), indicando que en términos de cobertura se obtuvo un avance significativo al pasar de 37,1 % en 2010 a 45,5 % en 2013, lo que significó que alrededor de 400.000 jóvenes accedieran a la educación superior. Según datos del SNIES el aumento en cobertura al compararlo con la deserción se obtiene un resultado positivo, los cuales advierten una disminución en la tasa de deserción en más de 3 p. p. ubicándose en 10,4 % en 2013.

No obstante, al hablar sobre la calidad, esta se constituye en un constructo conceptual y teórico multidimensional que para ser evaluado requiere de un análisis no solo cuantitativo sino cualitativo, razón por la cual esta indagación al delimitar el problema, se circunscribe desde el orden nacional a la directrices emanadas desde el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) como órgano rector, que busca *contribuir con el fomento de la alta calidad en las Instituciones de Educación Superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplan los más altos niveles de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos.*

Es importante destacar que la dimensión relacionada con Investigación en Innovación, aun cuando se encuentra como factor en el modelo del CNA, será abordada en este contexto de manera particular pero articulada con las exigencias establecidas por COLCIENCIAS por constituir *la entidad pública que lidera, orienta y coordina la política nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, que se propone entre sus* objetivos *promover el desarrollo de la ciencia básica, básica aplicada y aplicada, y su vinculación con el desarrollo tecnológico innovador y el mejoramiento continuo de la calidad de la educación.*

Las estadísticas nacionales dan cuenta que para el año 2014 existían en Colombia 3970 grupos reconocidos según la convocatoria n° 693 del organismo antes citado y 8280 investigadores ubicados en las siguientes categorías 1057 junior; 5189 asociado y 2064 senior; además se reportaron

ISBN: 978-980-6792-93-7

290.850 productos de investigación distribuidos entre nuevo conocimiento 22.8%; desarrollo tecnológico e innovación 3.2%; aprobación social del conocimiento 41.8%, y formación de recursos humanos para CTEI 32.3%.

En lo relacionado al orden departamental, Córdoba en los últimos veinte años pasó de dos a veinte instituciones de educación superior, lo cual ha permitido un incremento significativo en la oferta de programas y cupos universitarios, pero con notables deficiencias en cuanto a pertinencia, cobertura e investigación de acuerdo a las estadísticas oficiales. (Ministerio de Educación Nacional y SNIES 2014). En este sentido, es oportuno resaltar que a pesar del incremento de las IES y programas académicos ofrecidos en el Departamento se refleja un débil impacto colectivo en lo relacionado a solución de problemas sociales, creación de nuevas empresas, innovación, generación de nuevo conocimiento, emprendimiento y desarrollo humano y sostenible de la región, según la Gobernación de Córdoba (2008 - 2012).

En cuanto a cobertura, el número de matriculados en la entidad antes referida para el año 2012 ascendía a 33.514, de los cuales 25.481 (76%) correspondían a Montería según reporte del Observatorio de la Universidad Colombiana (2014). Considerando estos datos la cobertura a nivel departamental es de apenas el 20.44%, de una población de 163.938 jóvenes entre 17 y 21 años; es decir el 79.56% de este grupo etario queda excluido de la educación superior, caso diferente se presenta a nivel nacional, con 42.3% matriculados y en Montería con el 60.8%.

Se encuentra con relación a la dimensión de calidad, que las Universidades ubicadas en Córdoba no tienen acreditación institucional, y de 387 programas solamente 9 han logrado acreditación de alta calidad. No todas las instituciones universitarias cuentan con infraestructuras físicas y tecnológicas adecuadas para la prestación de un servicio óptimo de educación, ni para el desarrollo de procesos de mejoramiento continuo, que garanticen un posicionamiento privilegiado de los estudiantes, egresados e instituciones, tanto en pruebas nacionales de Estado o en el ranking de universidades.

En lo referente a investigación, el Departamento cuenta con 51 Grupos clasificados por Colciencias (2014), que corresponden al 1.3% del país y al 13% de la región caribe Con relación a investigadores, solo se registran 99, de los cuales 64 son junior, 26 asociados y 9 senior, lo que representa el 1.2% del total nacional, adicionalmente se registraron 2804 productos de investigación que se dividen entre: nuevo conocimiento 29%; desarrollo tecnológico e innovación 1.4%; aprobación social del conocimiento 32.3%;

y formación de recursos humanos para CTEI 37.4%; esto representa no más del 0.9% de la producción nacional.

Los resultados en las pruebas Saber Pro y el bajo impacto de los trabajos especiales de grado, investigaciones, proyectos empresariales, patentes registradas y artículos científicos publicados por estudiantes de pregrado y postgrado en Córdoba, así como el alto número de jóvenes que se quedan por fuera de la educación superior, constituyen aspectos que ameritan un estudio detallado sobre la cobertura, pertinencia e investigación de la educación superior en esta región del país, para analizar el aporte de las instituciones de educación superior al desarrollo de este Departamento y al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes cordobeses. En atención a los aspectos antes descritos nos propusimos examinar las condiciones de cobertura, pertinencia e investigación en la citada dependencia, delimitando la indagación al lapso comprendido entre los años 2010 – 2014. Para lograrlo procedimos a:

- Caracterizar los aportes teóricos y conceptuales que definen las condiciones de cobertura, pertinencia e investigación en la educación.
- Identificar la cobertura y niveles deserción de las universidades privadas y la universidad pública para compararla con la demanda de cupos por parte de los jóvenes en el Departamento de Córdoba y con la cobertura lograda en otros departamentos.
- Establecer el índice de calidad de la educación superior en el citado Departamento mediante el análisis de los resultados de las pruebas Saber Pro de los últimos cinco años (Percentil >= 75 en las evaluaciones de lectura crítica, comunicación escrita y razonamiento cuantitativo) y la comparación con departamentos de características socioeconómicas o sociodemográficas similares.
- Identificar nivel de investigadores y grupos de investigación de las universidades con presencia en el departamento de Córdoba a partir de los resultados de las diferentes convocatorias de medición de grupos y categorización de investigadores realizadas por Colciencias.
- Clasificar la producción científica de acuerdo a la categoría de la revista donde fue publicada y a su impacto en los indicadores de Scopus e ICI, y compararlo con el volumen de producción de otros Departamentos del país.
- Analizar la empleabilidad e impacto de los graduados en el merca-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

do laboral, su movilidad social, espacial y ocupacional.
- Analizar el impacto obtenido a partir de la pertinencia y calidad de los programas ofertados en las diferentes universidades y su incidencia sobre el mejoramiento de la calidad en función de los diferentes grupos de interés.

Consideramos que esta investigación es pertinente porque genera conocimientos acerca de la realidad de la educación superior y los procesos de investigación en el Departamento de Córdoba. Sus resultados constituyen un instrumento eficaz para el mejoramiento continuo de los procesos de calidad en las universidades de esta localidad y para el diseño de nuevas políticas públicas de regulación de la educación superior. Así mismo ha permitido la identificación de debilidades y fortalezas de las universidades de esta región y la valoración de la pertinencia de sus programas académicos de mayor oferta.

El estudio de la cobertura, investigación y pertinencia de los programas académicos ofertados en Córdoba aporta información útil para apoyar procesos relacionados con la generación de empleo local, repensar la investigación científica, el desarrollo tecnológico y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los involucrados, para ello fueron considerados aspectos relevantes de la educación superior en dicha localidad. Se asumió un método de carácter analítico que permitió examinar referentes empíricos, estadísticas institucionales y los datos obtenidos por los investigadores, tomando en cuenta las Universidades con presencia en ese Departamento, tomando en cuenta a los miembros de la comunidad académica (estudiantes, profesores, directivos y egresados) como unidades de análisis.

La información se obtuvo en fuentes documentales secundarias; es decir investigaciones publicadas en el contexto nacional, textos internacionales, informes académicos de instituciones de educación superior ubicadas en la entidad seleccionada para el presente estudio, para luego seguir directamente con las fuentes primarias. El instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario estructurado, aplicado a estudiantes, profesores, egresados y directivos, a quienes se les formularon preguntas relacionadas con los niveles de escolaridad, producción científica, publicaciones, ingresos, hábitos y conocimiento de las normas, entre otros aspectos significativos.

ESTADO DEL ARTE. REVISIÓN DE ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En el contexto internacional sobresalen trabajos de investigadores así como informes de académicos e instituciones, que por sus amplios aportes

estadísticos y análisis de diferentes ordenamientos jurídicos han servido de apoyo al presente trabajo. En este orden de ideas, es importante hacer un recorrido por los antecedentes con el Informe presentado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2011), denominado Educación superior en Iberoamérica y publicado por Ril Editores de Santiago de Chile; el analiza la cobertura y calidad de la educación superior en los principales países de Iberoamérica y el papel de las universidades públicas y privadas, así como el rol del Estado. Uno de los aspectos relevantes destacado en el documento es el impacto de la investigación de las universidades en el espacio iberoamericano y los aportes científicos a sus respectivos países y a la comunidad científica internacional. Entre varias conclusiones se establece que las instituciones universitarias mantienen cierto grado de irresponsabilidad frente al desarrollo en términos de progreso, ya que se preocupan más por el desarrollo de las disciplinas que por las exigencias del mercado.

Posteriormente el CINDA y la Unión Europea (UE: 2012), realizaron el documento intitulado Informe de educación superior aseguramiento de la calidad en Iberoamérica publicado en Santiago de Chile también por Ril editores. El objetivo general que se formuló en este trabajo fue el de mejorar la gestión de la calidad de la educación superior, tanto a nivel de los sistemas nacionales como de las instituciones de educación superior, y contribuir a la generación de conocimiento y confianzas mutuas acerca del tema entre los países latinoamericanos y europeos.

En este documento definen unos propósitos para el aseguramiento de la calidad mediante categorías que comprometen al Estado y a las instituciones universitarias. Igualmente se establecen los modelos, mecanismos, tendencias y desafíos que se desarrollan en los principales países de la región. Entre sus conclusiones este trabajo determina que la gestión de la calidad debe convertirse en una actividad de investigación y desarrollo, que involucre todas las instancias de la universidad; es decir discentes, docentes, administrativos, instancias de gobierno y unidades especializadas de apoyo a la investigación.

Otro trabajo significativo en el contexto internacional fue realizado y publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO:2007) y llamado Escuelas corruptas, universidades corruptas. El objetivo central de este trabajo fue identificar niveles de corrupción en el sector de la educación y describir los principales aspectos que inciden en dichos niveles. Dentro de los datos más importantes de la investigación se encuentran las formas de corrupción más frecuentes en los países en

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

desarrollo y el impacto que este flagelo ocasiona a la sociedad de cada país. El trabajo concluye que este fenómeno se puede combatir mediante un modelo de "educación anticorrupción" que se caracterice por generar intolerancia ante ésta.

Otro trabajo que indaga los avances en el proceso investigativo a nivel nacional fue realizado por Misas (2004), titulado La educación superior en Colombia, publicado por la Universidad Nacional de Bogotá. En esta investigación se analizan rigurosamente las tareas sociales de docencia, investigación y proyección social de la universidad, así como las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, e igualmente se identifican los problemas que inciden en la calidad de la educación superior, principalmente aquellos asociados a la estructura organizacional, el papel del Estado, los niveles de formación de profesores y el estado de equipamiento (laboratorios, talleres, equipos de computación, software, bases de datos y material bibliográfico).

Los problemas centrales que esta investigación encontró en la educación superior de Colombia son los siguientes: a) las universidades son instituciones burocratizadas y llenas de pequeñas parcelas de poder; b) están más centradas en los procedimientos que en los fundamentos de los saberes; c) prácticas abiertamente clientelistas en la elección de sus directivos; d) deficiente nivel académico de los profesores, bajas remuneraciones y contratos precarios; e) muy poca investigación de calidad; f) Consejos de Dirección conformados por personas ajenas al mundo de la academia, de la ciencia y de las artes, y g) instituciones con bajo peso social.

Este trabajo concluye que la actual formación universitaria no responde, ni cualitativa ni cuantitativamente a las necesidades de la sociedad colombiana y que las instituciones de educación superior tratan de valorizar su peso social mediante prácticas pedagógicas y científicas propias, que generalmente son diseñadas por directores de departamento o de escuela sin mayores niveles de formación avanzada y con escasa experiencia investigativa. Así mismo resalta la debilidad del Estado a la hora de regular este sector, principalmente a las universidades privadas. No obstante, es oportuno anotar que su autor reconoce la necesidad de construir un conjunto de indicadores sobre calidad de educación superior.

Otro estudio destacado fue realizado por Murillo Mena (2008), sobe Calidad de la educación superior en Colombia, en la Universidad Santiago de Cali, en el cual se analiza el tema de la calidad a partir de la normativa relacionada, estableciendo como hipótesis central la falta de calidad de la

educación superior impartida en Colombia. Entre sus principales resultados resalta la concentración de estudiantes, a nivel nacional, en los programas de Contaduría Pública, Derecho y Administración de Empresas, y el escaso número de programas acreditados con relación a su oferta.

Igualmente, identifica la ausencia de un mecanismo legal o académico, a nivel institucional, para evaluar acertadamente la calidad en sus requisitos básicos y la falta de currículos propios que correspondan a las condiciones y necesidades particulares de formación de las personas del país. En el mismo sentido, cuestiona la falta de infraestructura adecuada y la estructura académica-administrativa de las Instituciones de Educación Superior. Dentro de sus principales conclusiones establece que la educación superior por competencias no propicia la calidad de la educación, debido a que ésta se encuentra subordinada a las necesidades del mundo laboral y de la economía; además considera que se hace demasiado énfasis en el saber-hacer, y que no existen los ambientes y escenarios de aprendizaje necesarios para alcanzar altos estándares de calidad.

Siguiendo una dinámica similar, se encuentra el trabajo Rodríguez Otálora (2009), sobre Elementos para la discusión de la internacionalización de la educación superior colombiana, llevado a cabo en la Universidad Libre de Cali. Este investigador cuestiona la lógica economicista con que se enfoca la educación superior, ya que según él, relega la consolidación de un proyecto de nación, la democracia, cohesión social y la consolidación de un espacio público. De igual forma considera que, desde esta lógica, la educación transforma su papel dentro de la sociedad, dejando tensiones en el inconsciente social, principalmente las relacionadas con la individualización exacerbada y la monetarización de las relaciones sociales. Establece que las IES, a pesar de ser entidades sin ánimo de lucro, se enfocan más a la reducción de costos y a la mejora continua de la rentabilidad, y para su consideración la acreditación muchas veces no es más que un elemento de marketing estratégico.

Bernal (2011), realizó desde la Universidad de Caldas, el trabajo denominado La educación superior: negocio rentable del mercado. En el cual resalta la pérdida de autonomía académica e investigativa de la universidad pública y la renuncia a su función social frente a la pobreza y exclusión social. También es refutada la priorización del principio de pertinencia educativa para la productividad y competitividad, porque subordina la racionalidad social colectiva a la lógica individual de mercado. Este autor, además de corroborar que la hegemonía del mercado niega la autonomía universitaria,

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

también establece que la focalización en la calidad educativa de la mano de obra deniega la libertad académica, y que la investigación orientada a la docencia limita el ejercicio de la autonomía en vastos campos de la ciencia. Cuestiona la enorme burocratización del Ministerio de Educación Nacional y sus sistema de evaluación mediante exámenes de Estado, porque no evalúan la calidad los programas, sino programas a la luz de sus requisitos. Concluye que el modelo de calidad establecido sólo se ocupa de evaluar los documentos exigidos y no la realidad educativa del país.

Este recorrido nacional finaliza con el trabajo Universidades de Parqueadero de Núñez Lapeira (2012), quien realiza una mirada crítica de la situación de la educación superior mediante el análisis de estadísticas actualizadas, poniendo énfasis en la calidad de la misma. Manifiesta desacuerdos con la forma como se mide la pertinencia de los programas académicos y establece aspectos específicos para delimitar el concepto de educación de calidad. Dentro de sus conclusiones cuestiona la forma en que profesores y estudiantes se apropian de las universidades públicas y el impacto que esto genera sobre la sociedad.

En el contexto regional sobresale el trabajo realizado por Viloria (2006), denominado Educación superior en el Caribe colombiano: análisis de cobertura y calidad, que fue publicado por el Banco de la República. En esta investigación se analiza la calidad a partir de referentes como la acreditación de programas e instituciones, los exámenes de Estado y los grupos de investigación reconocidos por Colciencias. Entre los datos relevantes el estudio incluye la baja cobertura con respecto de la media nacional (11,71 frente al 21.2%), las deficiencias en la calidad de los programas académicos y crecimiento desordenado de la oferta educativa.

Las principales conclusiones de la investigación determinan que la región tiene menos del 8% de los programas con acreditación de alta calidad del total nacional y solamente una universidad cuenta con acreditación institucional. Igualmente se encontró una muy baja participación de profesores que cuentan con maestría y doctorado, un reducido presupuesto para investigación y escaso número de grupos reconocidos y muy pocos categorizados por Colciencias (62 de 774 en el país), lo cual dificulta el logro de mejor nivel de calidad de la educación superior en esta parte de Colombia.

Finalmente se destaca el estudio elaborado por la Subdirección Sectorial del Ministerio de Educación Nacional (2011), denominado Perfil de la Educación Superior en el Dpto. de Córdoba, que presenta de manera detallada las estadísticas de cobertura y el impacto de las instituciones, pro-

gramas y egresados; éstos últimos en sus diferentes niveles: técnico, tecnólogo, profesional y especialista. Como aporte significativo, se destaca la inclusión de los cinco Centros Regionales de Educación Superior (CERES), que poco o nada se incluyen en otras investigaciones.

Podemos señalar de acuerdo con las investigaciones precedentes que, desde un contexto internacional desde hace muchos años se vienen generando los escenarios para que a partir de ello, en Colombia se alimenten desde diferentes visiones el concepto calidad y pertinencia de la educación a partir de todos los ciclos de formación.

Villalba (2013), hace mención al respecto y describe que este es un concepto es meramente subjetivo, por cuanto es a partir de los diferentes enfoques teóricos y de sus aplicaciones en contextos históricos lo que determina su funcionalidad.

De manera que, siguiendo en parte una línea congruente y estable, en la última década las políticas educativas en Colombia han estado planteadas desde tres grandes objetivos: ampliar la cobertura y mejorar la equidad, aumentar la calidad y la pertinencia, y hacer que la gobernabilidad y las finanzas funcionen mejor.

De aquí que autores como Jacques Hallak definan calidad como una de las palabras más honorables, pero también una de las más resbaladizas en el léxico educativo, por cuanto posee características que la hacen relativa, compleja e integral.

CARÁCTER MULTIDIMENSIONAL DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN. PRECISIONES CONCEPTUALES PARA SU COMPRENSIÓN.

La Educación Superior es definida por la Ley 30 de 1990 en su Art. 1, como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral; se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

Esta misma ley establece que la educación superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado, que debe procurar la autonomía personal, libertad de pensamiento y el pluralismo ideológico.

Universidad

Según el artículo 19 de la Ley 30 de 1990 son universidades las reconocidas en la actualidad como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en los siguientes aspectos: 1) investigación científica o tecnológica; 2) formación académica en profesiones

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

o disciplinas y 3) producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Esta investigación se centrará en analizar las estadísticas de las universidades con presencia en el departamento de Córdoba.

Cobertura

El Ministerio de Educación Nacional, MEN (2014) establece dos categorías para cobertura: Neta, a la cual define como la cantidad o porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo, sin contar a los que están en extra edad; Bruta, que es la cantidad o porcentaje de la totalidad de estudiantes matriculados en el sistema educativo. En este orden de ideas, por cobertura en la educación superior se entenderá el total de estudiantes que se encuentran cursando un programa de educación superior en las universidades del departamento de Córdoba, independiente de su edad, sexo, ciclo y categoría de la universidad (pública o privada).

Pertinencia

Este concepto se construye a partir de tres de cuatro indicadores establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2015): calidad; acceso y logro. En cuanto al indicador de calidad, éste corresponde al porcentaje estudiantes con mejores resultados en la prueba Saber Pro (Percentil >= 75) en las evaluaciones de lectura crítica, comunicación escrita y razonamiento cuantitativo; el índice de acceso equivale al número de estudiantes matriculados en educación superior/ población entre 17 y 21 años de edad; el índice de logro es el porcentaje de estudiantes graduados en educación superior, 14 semestres después de matriculados en un programa académico.

Investigación científica

Sabino (1990) define a la investigación científica como el proceso por medio del cual un investigador o grupo de investigadores se encamina hacia los hechos para obtener un conocimiento científico respecto a ellos. Este proceso se caracteriza por la creatividad, innovación de ideas, los métodos rigurosos utilizados, la validación y el juicio crítico de pares (Restrepo, 2003).

En el proceso de investigación participan diferentes actores, dentro de los que sobresalen investigadores, grupos de investigación e instituciones. En Colombia, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, COLCIENCIAS es la institución encargada de fomentar la investigación y de categorizar a estos actores, a partir de su producción

científica.

En este proyecto el análisis del indicador de investigación se realizará a partir de los resultados de Colciencias, entre los años 2010 y 2015, para el departamento de Córdoba. Entre los resultados a tener en cuenta se encuentran el número de investigadores, su clasificación en el escalafón nacional, el número de grupos de investigación, su categoría y el volumen de producción científica.

Adicionalmente, es de interés de estudio detenerse un poco en el concepto de calidad, y analizar no solo desde las variables que hacen de la pertinencia como aparece en líneas anteriores en donde se evalúa en función de los resultados de las pruebas Saber Pro, sino además analizar desde los criterios del CNA como se concibe este constructo y su impacto.

Para alcanzar a comprender desde una óptica más holística el concepto de calidad en las instituciones educativas, es importante controvertir desde la esencia misma del constructo teórico y conceptual, desde su carácter multidimensional, y sobre todo del contexto espacial y temporal que permean los discursos y políticas que giran en torno al tema.

Se trata entonces de identificar las diversas fuentes bibliográficas que se encuentran en algunos artículos, libros y demás documentos de interés, cuyos aportes sean relevantes, y para ello autores como Díaz (1994), Garvin (1983), Harvey y Green (1993) proponen las siguientes opciones:

Tabla 1. Carácter multidimensional de la calidad

Calidad como prestigio/ excelencia:	La calidad está supeditada al prestigio o reputación académica y social que tienen determinadas instituciones acreditadas, distinguiéndose unas de otras.
Calidad en función de los recursos:	Se puede observar cómo la calidad es considerada meramente un producto, que solo puede ser ofrecido si se tienen los recursos económicos, físicos y el talento humano, entre otros.
Calidad como resultado:	Esta perspectiva consiste en que a partir del éxito de los egresados es que se logra valorar la calidad de los centros educativos.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Calidad como cambio (valor agregado):	Se explica por cómo las instituciones educativas influyen positivamente en el cambio de conducta de los estudiantes.
Calidad como adecuación de propósitos:	La estimación de calidad de una institución siempre estará definida a partir del ámbito legal y normativo, lo cual posibilita valorar objetivamente a partir de la ley la calidad educativa;
Calidad como perfección o mérito:	A partir de la perfección de los procesos se logren excelentes resultados.

A lo anterior, Ospina (2008), propone tres nuevos enfoques que surgen como resultado de las nuevas tendencias en materia de gestión de la calidad dela educación.

Tabla 2. Calidad: enfoques y tendencias

Calidad como conformidad de un programa con unos estándares previos de calidad con los procesos de acreditación:	Enfilan todos sus esfuerzos para que los estudiantes logren aprobar el plan de estudios designado, generando todas las condiciones necesarias a los fines de que puedan obtener el título que los acredita como graduados.
Calidad como relación valor-costo:	Este enfoque promueve la optimización de la relación costo/beneficio; se cuantifica por el retorno sobre la inversión.
Calidad como aptitud para satisfacer las necesidades de los destinatarios o clientes:	La calidad de la educación, debiéndose esto en gran medida a la forma en que dichas instituciones deben resolver cómo trabajar sinérgicamente con los diferentes grupos de interés, y a partir de ello, cómo generar valor.

Fuente: Villalba (2013: 68-69)

RESULTADOS PARCIALES

Cobertura

La cobertura en la educación superior en Córdoba ha logrado un crecimiento significativo a pesar de que aún se mantiene distante de la cobertura nacional, especialmente en los últimos cinco años. En este sentido, se

resalta que el porcentaje de jóvenes entre 17 y 21 años matriculados en este nivel en Colombia para el año 2010 correspondía a 37, 05%, mientras que para Córdoba era de apenas el 11%. En la siguiente gráfica se presenta la evolución del número de estudiantes matriculados entre los años 2000 y 2014 en el departamento de Córdoba.

Gráfica 1. Estudiantes matriculados en educación superior en Córdoba 2010-2014.

Fuente: MEN –SPADIES – SNIES

El número de matriculados en educación superior logró aumentar en cinco años de 17.513 a 38.172 estudiantes, correspondiente a un incremento de 117%. Esto se explica, principalmente por los procesos de articulación de la educación técnica-media-superior iniciados por el Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación y la apertura de nuevos programas académicos en la universidad pública y privada. No obstante, la brecha de la cobertura entre Córdoba y Colombia sigue siendo amplia para el año 2014, al establecerse en 22.8% y 47.68%, respectivamente.

Pertinencia

La pertinencia de la educación superior se expresa a través de diferentes indicadores, pero en este caso se seleccionan cuatro aspectos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional: calidad; acceso, logro y progreso.

IC = Porcentaje estudiantes con mejores resultados en la prueba Saber Pro (Percentil >= 75) en las evaluaciones de lectura crítica, comunicación escrita y razonamiento cuantitativo.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

En el indicador de calidad, el departamento de Córdoba, a pesar de presentar un decrecimiento en el año 2013 con respecto al 2012, logró mejorar su posición en la región al pasar del cuarto lugar en el 2011 al tercer puesto en el 2013, año en que solamente se encontraba por debajo de los departamentos de Atlantico y Bolivar. No obstante, el porcentaje de estudiantes con resultados superiores a 75 en las pruebas saber se encuentra distante del 27.4% obtenido a nivel nacional.

Gráfica 2. Comparativo índice de Calidad

NOMBRE	ÍNDICE DE CALIDAD - IC 2011	ÍNDICE DE CALIDAD - IC 2012	ÍNDICE DE CALIDAD - IC 2013	Diferencia (2013-2012)
LA GUAJIRA	10,0%	8,9%	9,0%	0,1%
CESAR	15,2%	13,7%	14,4%	0,7%
SUCRE	16,5%	15,5%	16,8%	1,3%
MAGDALENA	19,2%	19,4%	16,9%	-2,5%
CÓRDOBA	16,9%	19,0%	17,3%	-1,7%
BOLÍVAR	20,3%	19,5%	20,0%	0,5%
ATLÁNTICO	20,4%	19,5%	21,3%	1,8%
SAN ANDRES		21,3%	10,4%	-10,9%
COLOMBIA	27,1%	26,4%	27,4%	1,0%

Fuente: MEN 2014

Gráfica 3. Comparativo índice de acceso 2011 -2013

NOMBRE	ÍNDICE DE ACCESO- IA 2011	ÍNDICE DE ACCESO - IA 2012	ÍNDICE DE ACCESO - IA 2013	Diferencia (2013-2012)
LA GUAJIRA	15,80%	15,3%	16,6%	1,3%
CESAR	20,70%	15,3%	19,6%	4,4%
CÓRDOBA	15,50%	16,5%	19,6%	3,1%
MAGDALENA	20%	19,8%	21,6%	1,8%
ATLÁNTICO	21,70%	23,1%	23,4%	0,2%
SUCRE	18,60%	20,4%	24,7%	4,3%
BOLÍVAR	25,80%	25,9%	26,7%	0,7%
SAN ANDRES	24,20%	19,9%	21,8%	1,9%
COLOMBIA	29,10%	29,9%	32,4%	2,5%

Fuente: MEN 2014.

IA = Número de estudiantes matriculados según origen del estudiante en educación superior/ población entre 17 y 21 años de edad.

La cobertura en Córdoba se encuentra distante de la cobertura nacional, e incluso es una de las más bajas de la región caribe, superando únicamente al Departamento de la Guajira. No obstante, se resalta que de acuerdo a los datos ofrecidos por el SPADIES en la gráfica N° 1, este indicador

es de apenas 11.61% en el año 2011, 20% en el 2012 y 22.86% en el 2013.

Gráfica 4. Comparativo índice de logro 2011 -2013.

NOMBRE	ÍNDICE DE LOGRO - IL 2011	ÍNDICE DE LOGRO - IL 2012	ÍNDICE DE LOGRO - IL 2013	Diferencia (2013-2012)
LA GUAJIRA	29,7%	28,5%	23,0%	-5,5%
CESAR	25,1%	25,1%	23,8%	-1,3%
CÓRDOBA	26,8%	27,5%	27,0%	-0,5%
MAGDALENA	30,2%	30,0%	29,5%	-0,5%
COLOMBIA	31,3%	32,1%	32,7%	0,6%
ATLÁNTICO	33,2%	33,9%	35,6%	1,7%
SUCRE	28,8%	35,4%	36,2%	0,8%
BOLÍVAR	33,5%	36,9%	36,4%	-0,5%

Fuente: MEN 2014

IL = Porcentaje de estudiantes graduados en educación superior, 14 semestres después de matriculados en un programa académico

En este indicador el departamento no ha logrado tener un crecimiento sostenido, y por el contrario, en el 2013 hubo un descenso con respecto a las cifras logradas en el 2012. Solamente se logra superar a Cesar y Guajira y se evidencia una brecha significativa con respecto a Atlántico y Bolívar.

Gráfica 5. Comparativo índice de progreso 2011 -2013.

NOMBRE	2011	2012	2013	Diferencia (2013-2012)
LA GUAJIRA	12,9%	12,1%	11,8%	-0,3%
CESAR	17,3%	14,9%	16,3%	1,4%
CÓRDOBA	17,3%	18,7%	18,7%	0,0%
MAGDALENA	20,2%	20,2%	19,1%	-1,1%
SUCRE	17,9%	18,3%	20,3%	2,0%
BOLÍVAR	22,6%	22,6%	22,9%	0,3%
ATLÁNTICO	21,6%	21,5%	23,1%	1,6%
COLOMBIA	27,9%	27,9%	28,8%	1%

Fuente: MEN 2014.

IPES = (IC*PCP) + (IA*PCP) + (IL*PCP)

PCP = Ponderador por componente principal

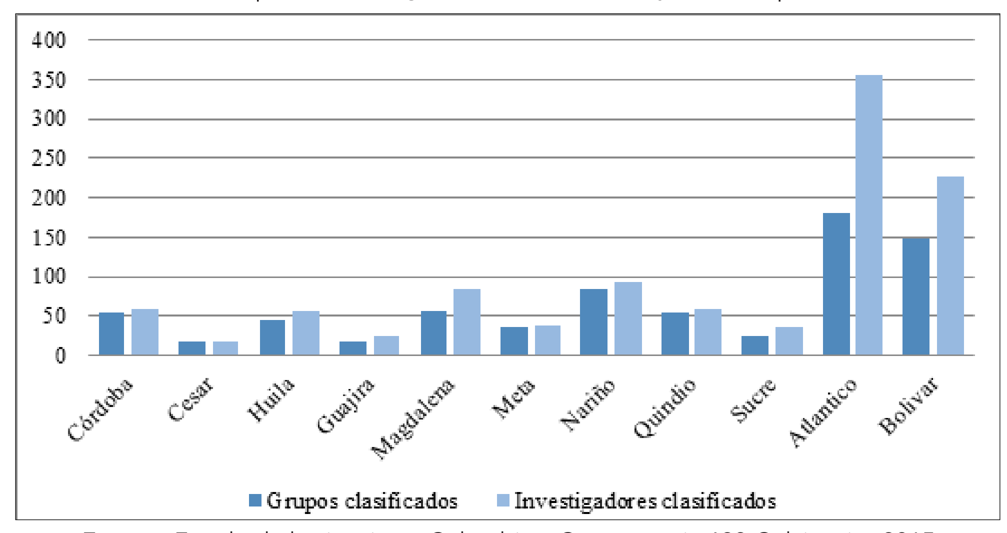
El índice de progreso refleja las deficiencias que se presentan en el departamento en cuanto a cobertura, calidad y logro durante el periodo de referencia y muestra la brecha amplia con los principales departamentos de la región y con el nivel nacional.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

INVESTIGACIÓN

Se evidencia un incremento de la producción científica al pasar de 831 productos científicos en el 2010 a 2804 en el 2014, como resultado de la formación de nuevos doctores a la educación superior, quienes aumentaron de 27 en el 2010 a 49 en el 2014. Los grupos clasificados por Colciencias aunque disminuyeron de 61 a 53 lograron clasificar 2 en la categoría A1, 2 en A y 12 en B, así como a 99 investigadores, dentro de los cuales sobresalen 9 Sénior, 26 Asociados y 64 Junior. En estos resultados contribuye significativamente la Universidad de Córdoba, a la cual pertenecen los grupos A1 y los investigadores séniores.

Gráfica 6. Grupos e investigadores en Cordoba y otros departamentos.



Fuente: Estado de la ciencia en Colombia – Convocatoria 693 Colciencias 2015

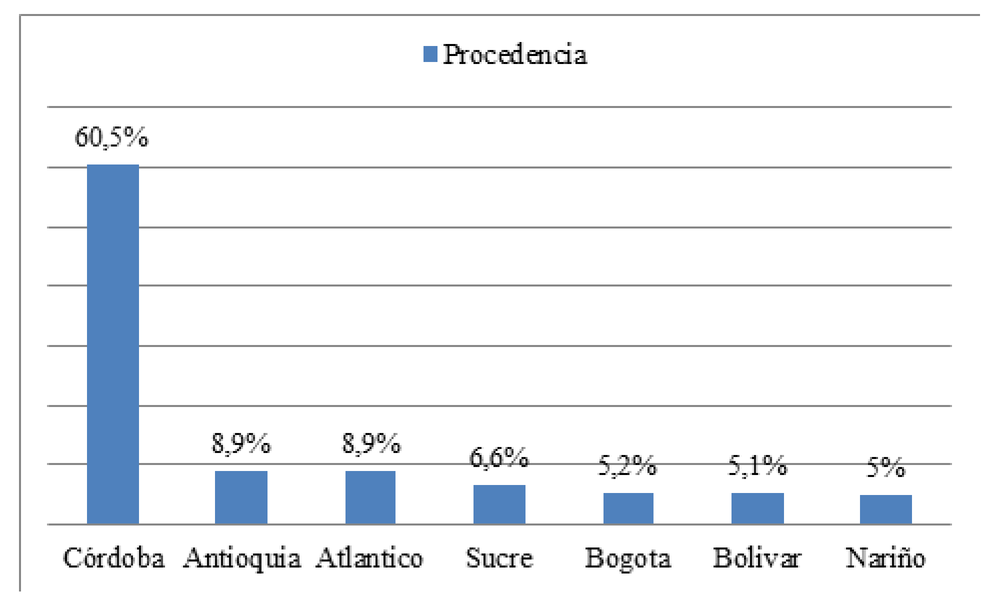
La investigación en Córdoba se encuentra distante de los principales departamentos del país, incluidos Atlántico y Bolívar. Sin embargo, en cuanto a Grupos e Investigadores presenta mejores indicadores que departamentos con características socioeconómicas similares como Cesar, Magdalena, Sucre, Meta, Huila y Nariño. En esta situación influye notablemente la oferta actual de 15 maestrías y dos doctorados, que arrojan resultados medibles por Colciencias.

PRIMERAS CONCLUSIONES

El aumento de cobertura se ve reflejado en el número de programas académicos, los cuales pasaron de 153 en el 2010 a 387 en el 2014. Sin embargo, de esos 387 solamente se encuentran con acreditación de alta

calidad 9 programas; es decir el 2.3%. En el mismo sentido se incrementó el número de graduados al aumentar de 2.291 en el 2010 a 2.888 en el 2014, quienes mayoritariamente se vinculan a empresas establecidas en el departamento de Córdoba (MEN, 2015).

Gráfica 7. Lugar de procedencia de los graduados que trabajan en el departamento de Cordoba.



Fuente: MEN 2015

En los últimos años se evidencia una notable llegada de profesionales de Antioquia, Atlántico y Sucre, que aportan el 24,4% de los graduados que laboran en Córdoba. No obstante, el 10.5% de los graduados de Córdoba se encuentran vinculados en Bogotá, Antioquia, Sucre y Bolívar (MEN; 2015).

Por otra parte, la tasa de deserción logró disminuirse y a la fecha registra una de las más bajas en el nivel universitario y la menor en los niveles técnico y tecnológico, con el 8.9% y el 9.9% respectivamente.

Con respecto a investigación, los avances en sus indicadores contribuyen a publicaciones y visibilidad nacional e internacional, pero no a la innovación ni el desarrollo tecnológico, por cuanto no se tiene evidencia de patentes registradas ni de centros de innovación y desarrollo tecnológico reconocidos.

Finalmente, los egresados logran emplearse, pero no contribuyen significativamente a la apertura de empresas locales. El empleo actual obe-

ISBN: 978-980-6792-93-7

Gráfica 8

Tasa de deserción anual por departamento Año 2014

Nivel Universitario

Departamento	Tasa
Caldas	6,3%
Boyacá	7,2%
Caquetá	7,5%
Quindío	8,8%
Nariño	8,9%
Córdoba	8,9%
Sucre	8,9%
Cauca	8,9%
Tolima	9,1%
Magdalena	9,2%
Norte de Santander	9,2%
Santander	9,4%
Chocó	9,5%
Bolívar	9,6%
Cundinamarca	10,1%
Valle del cauca	10,4%
Antioquia	10,8%
Risaralda	10,8%
La Guajira	10,8%
Bogotá, D.C.	11,0%
Cesar	11,2%
Atlántico	11,7%
Huila	11,8%
Meta	12,1%
Casanare	12,2%

Nivel Técnico y Tecnológico

Departamento	Tasa
Córdoba	9,9%
Chocó	12,2%
Cauca	14,4%
Boyacá	15,5%
Cundinamarca	15,8%
Quindío	18,4%
Magdalena	18,5%
Risaralda	18,9%
Valle del Cauca	19,0%
Sucre	19,1%
Antioquia	19,4%
Huila	19,4%
N. de Santander	21,7%
Tolima	21,9%
Santander	22,1%
Meta	23,2%
Bolívar	23,4%
Caldas	26,4%
La Guajira	27,2%
Bogotá	27,7%
Atlántico	28,6%
Nariño	30,1%

Fuente: MEN 2015.

dece principalmente a la llegada de multinacionales e inversionistas de otras regiones.

Los resultados parciales aquí presentados constituyen un avance de esta investigación, y según los datos procesados se puede señalar que a pesar del incremento del número de Instituciones de educación superior y de los programas académicos ofrecidos, el impacto colectivo en lo relacionado a solución de problemas sociales, creación de nuevas empresas, innovación, generación de nuevo conocimiento, emprendimiento y en el desarrollo humano y sostenible de la región indagada, es débil.

Los hallazgos evidencian la importancia de revisar los programas ofertados en las diferentes universidades, así como la necesidad de implementar acciones y estrategias para avanzar en términos de cobertura, pertinencia e investigación para lograr el mejoramiento de la calidad en función de los diferentes grupos de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro Interamericano de Desarrollo (CINDA) Y Unión Europea (2012). Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Santiago de Chile. Ril Editores.

CINDA (2011). Educación superior en Latinoamérica. Santiago de Chile. Ril Editores.

Colciencias (2015). El estado de la ciencia en Colombia. Texto disponible en http://www.colciencias.gov.co/ebook/master/sources/index.htm.

DNP, (2014). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país. Paz, equidad, Educación. Texto disponible en https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/bases%20plan%20nacional%20de%20desarrol o%202014-2018.pdf. Todos por un nuevo país.

Garvin, D. A. (1983). Quality on the line. Harvard Business Review, 61(4), 65-75.

Gobernación de Córdoba (2008): Agenda Prospectiva para el desarrollo de la ciencia, la tecnología e Innovación en el departamento de Córdoba. Texto disponible en http://www.cordoba.gov.co/v1/docs/Agenda_Prospectiva_Parte_I.pdf

Gobernación de Córdoba (2012): Plan de Desarrollo de Córdoba 2012-2015. Texto disponible en http://www.cordoba.gov.co/pdd/plan-de-desarrollo-2012-2015.pdf

Jaques, H., y Poisson, M. (2007). Fraude académico, acreditación para la garantía de la calidad: lecciones aprendidas del pasado y retos para el futuro. En GUNI (Ed.), La educación superior en el mundo 2007, Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego? Madrid,España: Mundi-Prensa.

MEN (2014). Estadísticas Sectoriales Educación Superior. Texto disponible en http://menweb.mineducacion.gov.co/seguimiento/estadisticas/principal.php?seccion=12&id_categoria=1&consulta=mat_nivel_aca&nivel=12&dpto=23&et=&mun=&ins=&sede=

MEN (2015). Educación superior – síntesis estadística nación. Texto disponible en http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-212352_nacion.pdf

Misas, G.(2004). La educación superior en Colombia. Bogotá. Universidad Nacional.

Moreno, C. (2011). Todo está por hacer, pero no se hace: pensamiento, realidades y posibilidades en la educación superior. Bruselas. CESAL.

Murillo N. (2008). Calidad de la educación superior en Colombia. Cali. Universidad Santiago de Cali.

Núñez, F. (2012). Universidades de parqueadero. Disponible en: http://alianzasuperior.com/wpcontent/uploads/2012/07/UniversidadesDeParqueadero_V23.pdf

ISBN: 978-980-6792-93-7

Observatorio de Ciencia y tecnología (2011). Indicadores departamentales de ciencia, tecnología e innovación 2010 – Córdoba. Bogotá. Colciencias. Texto disponible en http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/11146/297/1/Bolet%C3%ADn-C%C3%B3rdoba.pdf

Observatorio Universidad Colombiana (2014). Córdoba su educación superior en cifras. <http://www.universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=3775:cordoba-su-educacion-superior-en-cifras&catid=9:indicadores-de-la-u&Itemid=11>

Ospina, R. (2008). Calidad de la educación desde la convergencia de criterios en modelos de evaluación de la educación superior 1996- 2006. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Departamento de Ciencias de la Educación, Tunja, Colombia.

Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. Texto disponible en: https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nom

Adas_18_18_inv_formativa.PDF

Rodríguez, A. (2011): La educación superior: negocio rentable del mercado. Manizales. Universidad de Caldas.

Rodríguez, J. (2009): Elementos para la discusión de la internacionalización de la educación superior colombiana. Cali. Universidad Libre.

Sabino, C. (1990). El proceso de investigación. Bogotá. El Cid.

UNESCO (2007): Escuelas corruptas, universidades corruptas (Edit.) Jacques Hallak y Muriel Poisson. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001618/161895POR.pdf

Viloria, J. (2006): Educación superior en el Caribe colombiano: análisis de cobertura y calidad. Cartagena. Banco de la República.

Villalba, C. (2013). La calidad del servicio: un recorrido histórico conceptual, sus modelos más representativos y su aplicación en las universidades. Revista Punto de Vista. V N°7, pp. 51-72.

CAPÍTULO III

CONTEXTO Y REALIDADES DE APLICACIÓN DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA A PARTIR DE LA DOCENCIA

...existe únicamente un ver perspectivista, únicamente un 'conocer' perspectivista, y cuanto mayor sea el número de afectos a los que permitamos decir su palabra sobre una cosa, cuanto mayor sea el número de ojos, de ojos distintos que sepamos emplear para ver una misma cosa, tanto más completo será nuestro 'concepto' de ella, tanto más completa será nuestra 'objetividad

Freidich Nietzsche

ISBN: 978-980-6792-93-7

USO DE T-PACK COMO ESTRATEGIA DE TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN LAS UNIVERSIDADES

Prince Luz Torres Salazar[1] y Enrique Melamed Varela[2]

Resumen

La educación superior ofertada por las universidades ha sufrido un proceso de cambio, producto de transformaciones sociales que ha generado la inclusión tecnológica en el diario vivir de las personas, ante este escenario, el objetivo de este documento se orienta a analizar cómo la tecnología enlazada con la pedagogía y los contenidos curriculares pueden contribuir a dinamizar la forma de enseñanza-aprendizaje en la academia. Para ello se recurrió a examinar la esencia conceptual de la educación y cómo ha evolucionado en el tiempo hasta la inserción de la tecnología en las aulas de clase, puntualizando el caso de las universidades. De igual forma, se conceptualiza sobre la estrategia T-PACK y sus aplicaciones en la academia como una modalidad diferencial de transferencia de los conocimientos dispuestos en los contenidos curriculares de diferentes disciplinas, con la finalidad de conocer el fundamento de esta metodología, así como las aplicaciones que se han dado en diferentes contextos; de tal forma que se evidencia esta técnica como una herramienta que genera un escenario de aprendizaje distinto y estimula a los estudiantes a apropiar los instrumentos tecnológicos del diario vivir y extrapolarlo a su formación profesional, propiciando mayor didáctica en el aprendizaje, interactividad en la socialización de los conocimientos, así como el desarrollo de competencias en uso de la tecnología, todo ello bajo el horizonte de la formación integral y profesional en la vida universitaria.

Palabras clave: tecnología, pedagogía, contenido, metodología T-PACK.

1 Universidad Simón Bolívar, Ph. D. (c) en Administración, Magíster en Administración de Empresas, Esp. en Gerencia de Recursos Humanos, Comunicadora Social y Periodista, investigadora en Organizaciones. Correo-e: ptorres5@unisimonbolivar.edu.co

2 Universidad Simón Bolívar, Administrador de empresas, investigador en el área de Administración y Organizaciones. Correo-e: emelamed@unisimonbolivar.edu.co

Use of T-PACK as a transfer knowledge strategy in universities

Abstract

Higher education offered by universities has undergone a change as a result of social transformations generated by the technological inclusion in the daily lives of people, the main goal of this paper is aimed at analyzing how technology linked to pedagogy and curriculum content, can contribute to a more dynamic way of teaching and learning in the university, for it was used to examine the concepts and theories of education and how it has evolved over time to the insertion of technology in the classroom. In the same way is analized the T-PACK strategy and its applications in the higher education as a differential mode transfer of knowledge provided in the curricula of different disciplines, in order to know the basis of this methodology and applications which they have been given in different contexts; so that this technique is demonstrated as a tool that generates a different way of learning and encourages students to appropriate technological tools of daily living and extrapolate their vocational training, promoting greater didactic learning, interactivity socialization knowledge and skills development in the use of technology, all under the horizon of comprehensive and professional training in university life.

Key words: Technology, Pedagogy, Content, T-PACK

INTRODUCCIÓN

El uso de la tecnología en la sociedad ha generado un cambio en los últimos tiempos, reconfigurando la interacción de las personas en diferentes escenarios promoviendo de esta forma, diversas soluciones y facilidades al diario vivir. La educación superior que brindan las universidades como parte fundamental de las naciones, no ha sido ajena a la integración y flexibilidad que oferta la tecnología, de tal manera que su apropiación ha sido una estrategia facilitadora de mayores niveles de didáctica, dinamismo e interactividad con la difusión, apropiación y desarrollo del conocimiento que se gesta en las universidades como centros de investigación y desarrollo tecnológico.

Las universidades como instituciones sociales, representan la unidad de creación y transferencia del conocimiento a los actores que integran su actividad académica, investigativa y la forma mediante la cual se extiende y proyecta en un horizonte social; en esta articulación de ejes sustantivos el uso y apropiación de la tecnología, ha coadyuvado a la mejora de las prácticas en las universidades, permitiendo la flexibilidad en los procesos académicos y propiciando facilidades con el trabajo independiente de los

estudiantes.

Ante este escenario, han surgido metodologías que integran la tecnología en las sesiones de clase presencial, tal es el caso de la técnica de integración: Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (T-PACK por sus siglas en inglés), fundamentada en el enlace de: estrategias pedagógicas, contenidos curriculares y facilidades de la tecnología; de tal forma que se forje la idea que la tecnología está al alcance y disposición de la academia, con el fin de presentar los contenidos temáticos de diferentes disciplinas a través de la enseñanza pedagógica soportada en determinados canales tecnológicos; este enlace se desarrolla en aras de la interactividad, didáctica y practicidad de la forma en la cual operan los procesos académicos.

Se contemplan en primera instancia los antecedentes que enmarcan la educación en su sentido genérico y las diferentes estrategias que se han desarrollado a nivel global para el fortalecimiento de la educación en las comunidades de las diferentes naciones, así como la contextualización de la educación superior, en las épocas que han marcado un hito en la línea de tiempo de la humanidad, conforme se ha avanzado en los campos de la ciencia y la tecnología. Los grandes cambios en la educación no se han evidenciado en las aulas de clase, sino fuera de ellas, los jóvenes están aprendiendo y adquiriendo nuevo conocimiento a través de *Youtube*, la televisión y plataformas de aprendizaje gratuito y compartido como *FIRST Robotics*.

En este sentido, se procede a conceptualizar sobre el papel que ha adquirido la tecnología en los procesos académicos de las universidades como instituciones de educación superior, determinando su relación y el enfoque de integrar este componente a las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión. De igual forma se presenta el desglose conceptual del esquema de la metodología T-PACK y su respectiva aplicación, en el caso puntual de la asignatura Gerencia del Servicio asociada al programa de Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar, analizando los resultados de la experiencia práctica con los estudiantes y sus percepciones sobre esta forma de trabajo.

Concurriendo las diferentes vertientes teóricas y aplicadas referentes al T-PACK, como una estrategia pertinente que oferta un mecanismo diferente a la clase convencional y que puede ser aplicada en diferentes campos de conocimiento, adaptándose a la afinidad del profesor con la tecnología, los contenidos curriculares de las asignaturas y las técnicas pedagógicas; pero presentándose como una forma de incentivar el pen-

ISBN: 978-980-6792-93-7

samiento disruptivo en los estudiantes para la disertación de los conocimientos correspondientes a su formación profesional, de tal manera que la aplicación del T-PACK coadyuve al uso de la tecnología, mayor didáctica en la forma de enseñanza-aprendizaje y resultados que contribuyan a una mejor modalidad de transferir conocimiento en la academia.

ANTECEDENTES SOBRE EDUCACIÓN

Para hablar de educación de clase mundial, es importante realizar una mirada histórica en los puntos de inflexión presentes en la transformación de la educación en América Latina y el Caribe. Para realizar esta apreciación hay que tener en cuenta como a finales de la década del 80 y comienzos de la del 90, Latinoamérica asume la responsabilidad de realizar cambios de fondo en sus sistemas de educación, esto con la necesidad de enfrentar dos retos que la situación global exigía; tiene que ver en primera instancia con un modelo de educación y desarrollo inmerso en una economía abierta, que de manera mandataria, lleva a todos los países desde sus diferentes ámbitos a competir en el mismo escenario y por otra parte, la confirmación ineludible del fracaso del modelo de desarrollo de la educación de 1950, el cual aún genera estragos en los actores directos e indirectos (Brunner, 2005).

Según Corvalán y cols. (2001) en el ámbito socio-económico, la región de Latinoamérica y el Caribe, mostró que en la década del 80, sufrió un desequilibrio y limitación de carácter presupuestal como respuesta a la crisis económica que invadía al centro y sur de América, acompañado de un incremento en la demanda general de una educación de calidad, la guerra urbana y rural, la pobreza, la violencia, las muertes de millones de niños que podrían haberse evitado y la explotación sin medida del medio ambiente. Estas son algunas de las barreras que frenaban las iniciativas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y, a su vez, la falta de educación básica que aún sufre un porcentaje importante de niños y adultos, han impedido a las naciones tomar las riendas de educación con el ímpetu necesario (Haddad, Colletta, Fisher, Lakin y Rinaldi, 1990).

A partir de la década del 90, la declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien-Tailandia, marzo de 1990), logró convertirse en una buena guía para los gobiernos latinoamericanos, orientados a generar un mejor papel de las escuelas en lo que se refiere al consenso sobre políticas, gestión y direccionamiento estratégico en el ámbito curricular, llevando estas

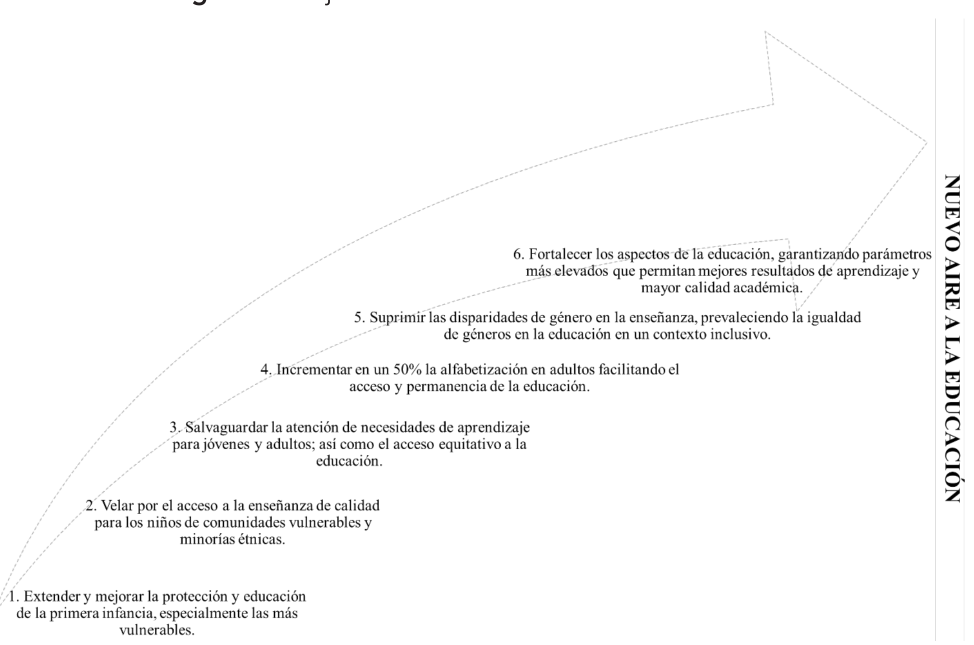
nuevas políticas a un marco de necesidad del estado y no exclusivo del sistema educativo. En la década del 90 aparecen también las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, así como el uso del internet y de las computadoras como medios de apoyo en los procesos de aprendizaje. En la actualidad la mayoría de los países latinoamericanos se están desarrollando algún tipo de proyecto teniendo como base la tecnología como pilar fundamental en la innovación de los procesos pedagógicos. Sin embargo, los recursos de las naciones destinados a la educación distan aún de ser medibles o comparables con países de Europa, Norteamérica o el sudeste asiático. Si comparamos a Latinoamérica y el Caribe con las grandes potencias, en 1980 por ejemplo, le separaban 1.4 punto porcentual de diferencia con respecto al gasto público en educación con relación al Producto Nacional Bruto (PNB); en 1995 los resultados eran más alentadores, aun así, la brecha que había disminuido a la mitad (0.6 punto porcentual) seguía existiendo (Corvalán y cols., 2001).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) ha determinado que es necesario una agenda global común para todas las naciones de Latinoamérica y el Caribe, que diera un nuevo aire a la educación, proceso que inició en 1990 con la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia. En el 2000 en Dakar, Senegal, fue construido no solo un marco de acción, sino una guía más práctica de ejecución, estableciendo así seis objetivos a 15 años, es decir, proyectados en el año 2015. Estos seis objetivos del acuerdo, se presentan a continuación en la figura 1.

De igual forma, Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana, y Abarca (2013) aseveran que, durante la década del 2000 fue favorable el escenario para la mayoría de los países en cuestión, puntos clave como el desarrollo global, el repunte económico y en una proporción menor, la disminución de la pobreza en sus naciones, generaron un contexto distinto y en pro de la educación. En la década del 2000, la proyección de natalidad proyectada en 1990 fue menor, condición a favor de la demanda de los nuevos infantes para la educación. Sin embargo, sigue siendo una constante los altos indicadores de inequidad y pobreza generalizados en toda la región, concentrándose particularmente en las zonas rurales impidiendo un desarrollo paralelo con la urbe. La persistencia de elevados niveles de inequidad y pobreza, así como la alta proporción de población viviendo en zonas rurales, situaciones que ofrecieron dificultades adicionales a la expansión de una educación de calidad en la mayor parte de la región.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Figura 1. Objetivos de la UNESCO con la educación



Fuente: Elaboración propia a partir de Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana, y Abarca (2013, pp. 19-20)

Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) la educación ha sufrido un periodo de transición en finales del siglo XX, en gran medida esto se debe a los avances que ha conllevado la domesticación de la tecnología, la generación de una denominada sociedad del conocimiento y de la universalización de los saberes en las instituciones de educación superior. En este orden de ideas, es válido afirmar que el cambio tecnológico ha permeado en la forma de transferencia del conocimiento en las universidades, a lo que las metodologías de enseñanza-aprendizaje estructuradas en los currículos de formación en diferentes áreas de conocimiento, incorporan estrategias pedagógicas diversificadas y dinamizadores de las modalidades de trabajo en el aula según los diferentes contextos.

Educación superior y tecnología

Frente a la temática de la educación superior y su relación con el sistema económico de las naciones, Christensen y Eyring (2011) afirman que el servicio de la educación superior que es ofertado por las universidades, esencialmente debe caracterizarse por: ser ampliamente utilizado,

asequible, accesible y coherente en su estructura. Este principio suele verse restringido en gran medida debido a las políticas de las administraciones gubernamentales, que en múltiples ocasiones derivan en un crecimiento económico paulatino, mientras que las universidades mantienen altos sus costos de matrícula, en la misma medida que los hogares tienden a apalancarse financieramente y elevar de esta forma su nivel de endeudamiento.

Frente a este panorama, se puede establecer que desde la relación entre el sistema económico de las naciones y la educación superior, las universidades concentran sus recursos y capacidades en comunidades que al no contar con un músculo financiero significativo, limitan el acceso a la educación superior; frente a esta situación el gobierno debe ubicarse como un estratega emprendedor de proyectos que fortifiquen el aparato económico y generen mejores oportunidades para sus habitantes (Mazzucato, 2014). Por otro lado, las universidades representan entes generadores y dinamizadores del conocimiento que a través de sus estrategias responden a las necesidades y problemáticas del mundo contemporáneo, a través de la docencia, investigación, extensión y proyección social, así como la transversalidad de la internacionalización en cada uno de los aspectos de Educación Superior.

Producto de la interacción de las universidades con el entorno y sus diferentes grupos de interés (comunidad, gremios, sector productivo, instituciones estatales, entre otros) se ha concebido la idea de la transferencia del conocimiento por parte de las universidades, hecho que de acuerdo a Bojalil (2008) parte de un principio de inserción de las universidades en una sociedad del conocimiento, donde este último elemento se genera, transforma y divulga para ser aplicado y dar respuesta a problemáticas y necesidades en sus diferentes campos de aplicación; este principio puede afirmarse que representa un enfoque transaccional donde las universidades transfieren el conocimiento a los ecosistemas aliados y representa múltiples beneficios colectivamente (Hayter, 2014).

Si bien la creación y transferencia del conocimiento por parte de las universidades, data desde su formalización como instituciones (López, Mejía y Schmal, 2006), puede afirmarse que este pensamiento aún se mantiene, por consiguiente, ha incorporado nuevas ópticas a la ideología, entre ellas, el cambio del principio de transferencia desde las universidades hacia los sectores relacionados, por el de una construcción colectiva del conocimiento entre las instituciones y su plataforma de actores, de esta manera se co-crean alternativas de mayor pertinencia que se ajustan de mejor forma a

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

las necesidades de los actores y del entorno.

En este orden de ideas, es de destacar que el proceso de la co-creación del conocimiento en las universidades, implica un compendio de técnicas y metodologías que relacionan la gestión a través de objetivos, tiempo y categorías de análisis, de tal manera que a través del involucramiento y la coacción de diferentes participantes, se garantice la integralidad, pertinencia y adaptabilidad del conocimiento frente a las necesidades y exigencias de quienes demandan los saberes universales (Samad, Wohlfart y Wolf, 2007). De esta forma se puede establecer que las universidades ya no solo se ubican como centros especializados que desarrollan docencia, investigación, extensión y proyección social, sino que también se posicionan como un epicentro de trabajo colectivo que aglomera los esfuerzos de diferentes instituciones y actores sociales para la generación, transferencia y aplicación de conocimiento útil, pertinente y acorde con las problemáticas de la realidad nacional.

Ante este escenario, las universidades si bien son portadoras de una gran plataforma de conocimiento científico, también es válido contemplar que son responsables de su implementación para la generación de cambio a través de medios como la tecnología, en este sentido, es donde se incorporan a las universidades los procesos de desarrollo tecnológico que representa uno de los mayores retos de la educación superior, que además también requiere de su apoyo en una política pública integral que fortifique la ciencia, tecnología e innovación. A esta directriz, también le debe asistir la actualización permanente en uso de herramientas de carácter tecnológico en la gestión educativa de las universidades (Calva y cols. 2007), integrando y fortaleciendo el portafolio de soluciones aparte de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento. De igual forma, se debe considerar agregar a la oferta educativa de las universidades: servicios de asistencia técnica, desarrollo de soluciones tecnológicas y medios de educación continuada (Rehem, 2008).

La incorporación de la tecnología a la filosofía universitaria, representa una oportunidad que puede generar consecuencias positivas o negativas según la organización, administración y gestión que se desarrolle frente al componente tecnológico, postura abordada por Christensen (2015) donde gran parte de los fracasos empresariales se originan por el incorrecto uso de la tecnología en el sistema organizacional, con ello surge el dilema de la innovación, que mayormente se produce por la confusión del concepto con la incorporación de nuevas tecnologías que generen un sistema productivo

más sofisticado y esbelto, obviando que el cambio tecnológico requiere de un cambio de mentalidad de gran magnitud en los diferentes niveles de la organización.

En las universidades ocurre un caso símil, dado que según Christensen y Eyring (2011) las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han sido una herramienta generadora de mayor flexibilidad en los currículos de formación, estrategia para la optimización de costos y una oportunidad de generar innovación aplicada en el sistema, por ejemplo, mediante el aprendizaje virtual (*e-learning*). Si bien este tipo de estrategias representan cambio e innovación en determinados escenarios, las universidades en el contexto colombiano presentan la tendencia a buscar su competencia distintiva en la calidad académica, prestigio y reconocimiento internacional a través de rankings, así como adecuados niveles de investigación científica, indicadores que deberían estar inmersos en la institucionalidad de estas organizaciones educativas.

De igual forma que la innovación para las organizaciones representa un dilema en el ¿por qué invirtiendo en nuevas tecnologías conlleva a fallas en el sistema y pérdidas en la participación del mercado? (Christensen, 2015); las universidades ante el escenario de la transferencia tecnológica y la innovación encaran un dilema disyuntivo: aferrarse a un modelo educativo que ha presentado escasos cambios en más de 150 años o asumir una filosofía de integración de nuevas innovaciones en enseñanza-aprendizaje que se apoye en las TIC, este último inciso, comprende un marco estratégico que se apoya en las tácticas de: el adecuado uso de la tecnología que garantice buenas prácticas, generación de unidades de base tecnológica (*spin-off/start-up*[3]) como medio de apoyo y la asunción real de una ideología de innovación disruptiva en el modelo educativo de las instituciones (Christensen y Eyring, 2011).

Conociendo ya la nueva naturaleza de las organizaciones educativas y la manera en que los países han integrado la tecnología como una estrategia de transferencia en conocimiento, queda el otro interlocutor, el estudiante. Prensky (2011) realizó una encuesta a más de 1000 estudiantes donde encontró que las clases magistrales ya no son de su interés, pues prefieren que su opinión sea valorada en un contexto de respeto estudiante-profesor, seguir sus instintos y pasiones, crear estilos de aprendizaje propios, tener

3 Un *spin off* es una compañía que emerge en el núcleo de actividades en una organización de origen (Blank y Dorf, 2013). Mientras que un start-up es una organización a escala de una compañía de mayores dimensiones (Dorf, 2015).

ISBN: 978-980-6792-93-7

la posibilidad de compartir con otros estudiantes en el mundo experiencias y conocimiento de todo tipo y competir en ambientes virtuales sin que la distancia sea un impedimento, marcando este hecho la dinámica de trabajo en el aula de clase e incentivando a profesores a reinventar la forma de su praxis pedagógica, con la finalidad de no solo transferir el conocimiento, sino co-crearlo con los estudiantes.

Estrategia pedagógica del T-PACK

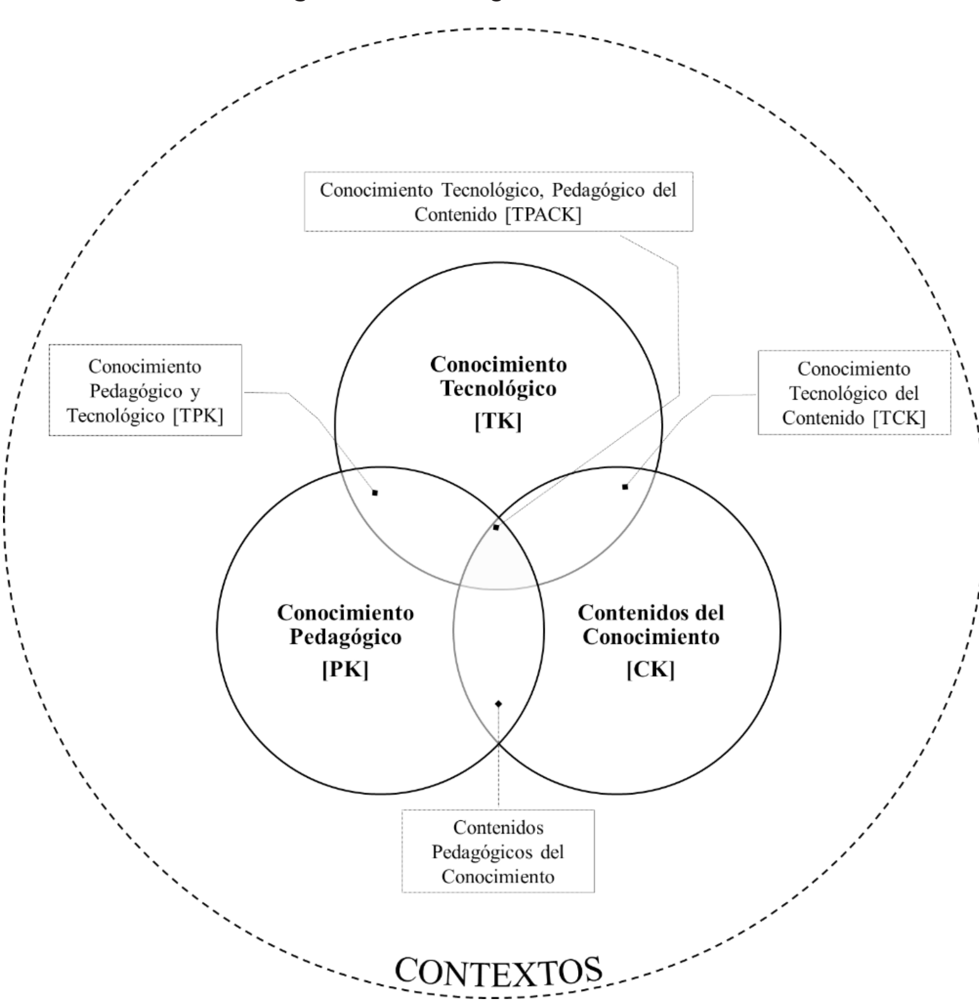
La investigación educativa ha determinado diferentes conocimientos referentes a la articulación de la tecnología para la flexibilidad en los procesos académicos, así como aportar al mejoramiento de las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el ejercicio de la praxis pedagógica (Herring, Koehler y Mishra, 2016). Según Angeli, Valanides y Christodoulou (2016) aproximadamente desde el año 2005 en los escenarios pedagógicos se ha primado por la integración del componente tecnológico en las prácticas profesorales, sin embargo, el campo de aplicación de esta estrategia ha implicado la necesidad de generar modelos teóricos que soporten y hagan las veces de hoja de ruta para la comprensión e integración de la tecnología y la educación.

Ante este panorama, emerge la estrategia integradora del Conocimiento Tecnológico, Pedagógico del Contenido (T-PACK, por sus siglas en inglés) que según Mishra y Koehler (2006) se ubica como una respuesta al requerimiento de un marco referencial para la comprensión por parte de los profesores respecto a la integración efectiva de la tecnología con los proyectos de aula, la connotación de T-PACK, se desarrolla orientado a garantizar su fácil recordación y asocio con los tres ejes sustantivos de la metodología: Tecnología, Pedagogía y Contenidos (Thompson y Mishra, 2008). Igualmente, de acuerdo a Bowman (2014) la órbita de alcance de las aplicaciones de la metodología T-PACK incluye un gran conglomerado de disciplinas, incluyendo áreas del conocimiento científico como: la literatura, estudios sociales, educación de las matemáticas y ciencias naturales, las artes y la misma pedagogía en su esencia. El objetivo general del T-PACK se orienta a ofrecer una guía para los profesores en el proceso de organización y coordinación de la modalidad bajo la cual se disertará la clase, de tal manera que se esta se caracterice por su didáctica y fomento de ideas disruptivas en el aula (Verdecia y cols., 2015).

El T-PACK hace referencia a contemplar y aplicar en las prácticas pedagógicas que se ejecutan a través de las actividades de docencia, ejercicios de aplicación mediante elementos que se deriven de los ejes de:

Tecnología, Pedagogía y Contenidos, de esta forma el estudiante deberá desarrollar un ejercicio reflexivo, analítico y que además incorpore cada una de las categorías de la metodología T-PACK (Schmidt, Baran, Thompson, Mishra, Koehler y Shin, 2009). Con la finalidad de ilustrar el funcionamiento de la metodología, a continuación, la figura 2 presenta el esquema general del T-PACK (Figura 2).

Figura 2. Modelo general del T-PACK



Fuente: Schmitd et al. (2009, p. 124)

En estas actividades, los elementos de cada eje del T-PACK se relacionan en diferentes grados y propenden por salvaguardar una adecuada transferencia del conocimiento que fortalezca la mecánica

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

enseñanza-aprendizaje de los profesores y una experiencia enriquecedora para los estudiantes, además del desarrollo de un nuevo conocimiento que incorpora el componente tecnológico aplicado en su propia estructura.

Aplicaciones del T-PACK

Las aplicaciones del T-PACK son diversas, en la medida del eje que se desee enlazar, en consecuencia para este estudio, se realizó buscando la interacción de los tres (3) ejes principales: el contenido, la pedagogía y la tecnología.

En Europa se evidencia un contexto de gestión de la tecnología y el conocimiento en pro de la calidad de la educación superior, en este sentido emergen diferentes estrategias como es el caso del modelo 1:1 propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2010), que especifica el uso de un equipo de cómputo para cada educando. Puntualmente en España, diferentes comunidades autónomas han emprendido acciones de inclusión tecnológica en la educación superior en aras de generar resultados que faciliten la innovación educativa y la generación de plataformas interactivas de aprendizaje así como portales de recursos informativos (Moreira y cols., 2014). En otro contexto, Rienties et al. (2013) afirman que para la educación en Holanda, uno de los mayores retos radica en ofertar un adecuado adiestramiento a los profesores, de tal manera que se fortalezca su interacción con la tecnología e integrarla a sus actividades educativas; este caso es análogo a Finlandia, donde el siglo XXI ha acarreado la necesidad de cualificación de profesores para el uso de la tecnología y la generación de ambientes de aprendizaje interactivo que permitan dinamizar el proceso de apropiación del conocimiento.

Esta necesidad en las naciones del continente europeo, se ubica como un punto de partida para las universidades en el desarrollo de estrategias y metodologías que permitan vislumbrar un escenario donde la tecnología se integre a la educación, de tal manera que la interactividad en el aula permita un proceso de enseñanza-aprendizaje integral y didáctico. El T-PACK se ha ubicado como un referente aplicado en distintas disciplinas y contextos, en Francia se presenta un caso en las humanidades y la lingüística, según Lebrun (2015) mediante un enfoque conceptual-práctico que ha propiciado resultados motivantes a las universidades hacia la creación de una plataforma de aprendizaje multimodal que integra los contenidos curriculares, manejo de equipamiento tecnológico y praxis educativa.

Por otra parte, en Suecia, Tallvid, Lundin y Lindström (2012) presentan el caso del uso de T-PACK en la disciplina del diseño, generando como prin-

ISBN: 978-980-6792-93-7

cipal resultado el incremento de la creación de ideas trascendentes en el cambio morfológico y los estilos de organización interna en la arquitectura, estos resultados se hicieron posibles gracias a la propuesta que presenta el modelo T-PACK al optar por una reforma a la modalidad tradicional de aprendizaje, este caso también incorpora un elemento clave y radica en que para obtener resultados satisfactorios conviene aplicación del método uno a uno, referente a contar con un equipo de cómputo para cada estudiante.

Finalmente, Finlandia y Holanda, son países que se caracterizan por sus altos niveles de inversión a la educación y comparten el paradigma de educar a los profesores en tecnología como requerimiento para exigir la inclusión tecnológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje; de igual forma son naciones que han apropiado el modelo T-PACK y configurado instrumentos que mejoraron sustancialmente las habilidades tecnológicas del profesor para garantizar la calidad de transferencia del conocimiento al estudiante (Rienties et al., 2013). Mientras que Valtonen, Sointu, Mükitalo y Kukkonen (2015) aseveran que el desarrollo de los instrumentos fundamentados en T-PACK deben propender por la integración sinérgica de: el papel de la pedagogía en la educación, fortalecimiento de las habilidades de análisis del contenido, herramientas de reflexión crítica y el uso de las mediaciones tecnológicas, de tal forma que la articulación responda eficientemente a los retos que el siglo XXI ha impuesto a las universidades y a la educación en general.

El análisis del contexto europeo, genera una gran reflexión centrada en que las aplicaciones técnicas del modelo T-PACK realmente representan una oportunidad de las universidades de fortalecer el componente tecnológico en sus diferentes proyectos educativos, además de la necesidad de la cualificación del profesor en materia tecnológica como estrategia que garantiza una adecuada operacionalización del aprendizaje desde los saberes universales hasta el estudiante que requiere de ellos.

Mientras que en Latinoamérica existen casos, como el del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica en Argentina, donde por ejemplo las matemáticas, se enseñan a partir de recursos TIC como los programas: *GeoGebra, Excel y Winplot*, y se trabaja para que los futuros profesores de matemáticas sean entrenados y capacitados en la integración de los tres ejes de T-PACK, para que luego lo puedan multiplicar en sus clases y utilicen la tecnología como la base para enfrentar las principales dificultades de los estudiantes. Belfiori (2014) afirma que varias investigaciones arrojan, que la matemática se aprende haciéndola y que precisamente es la inva-

ISBN: 978-980-6792-93-7

sión de tecnologías por doquier, lo que permite al docente transformar la naturaleza de la clase magistral y convencional de los algoritmos, cálculos y problemas aritméticos, pues estas nuevas herramientas consiguen explicar, ejemplificar y demostrar las ideas y conceptos para hacerlos más amigables a los estudiantes que no cuentan con grandes habilidades numéricas, así como para los que son diestros en la materia. De igual manera expone que todo este abanico de posibilidades, deben ajustarse a los objetivos de cada Institución y a los estudiantes que hacen parte de las clases. Es mandatorio para los agentes de la educación, no centrarse únicamente en que ésta solo busca y se fortalece en adquirir nuevos conocimientos, sino que se puedan generar espacios u escenarios de aprendizaje que lleven al estudiante al auto-cuestionamiento y al análisis crítico del nuevo conocimiento, para luego poder aplicarlo en el día a día.

En Chile, Hepp, Prats y Holgado (2015) exponen el caso donde la apropiación de la metodología T-PACK ha representado una estrategia generadora de resultados satisfactorios, que ha fortalecido el aprendizaje de la enseñanza, es decir, la pedagogía en su propia esencia. Los resultados del enlace de formas pedagógicas con las herramientas tecnológicas y del contenido curricular ha sido un catalizador para la gestación de ideas, permitiendo a los actores educativos un mejor camino para saber del tema, saber aplicar y saber enseñar. |

De igual forma se expone que para los participantes la mayor barrera al aprendizaje interactivo radica en la competencia digital y la debida infraestructura tecnológica que soporte debidamente la aplicación de T-PACK, a lo que las instituciones deben asumir un mayor enfoque de auto-eficacia e inversión para garantizar el normal curso de la metodología en las actividades educativas (Hepp, Prats y Holgado, 2015).

Mientras que en México en la disciplina de la biología, Pacheco (2015) manifiesta que el uso de la metodología T-PACK para la instrucción de temáticas de clase ha representado una mecánica didáctica e integral para la formación de estudiantes, motiva al auto-aprendizaje y fortalece el uso de estrategias interactivas, innovadoras y que cambian la forma de aprender en el aula de clases. El desarrollo de estas estrategias además de incentivar al estudiantado al uso de las nuevas herramientas que dispone el mundo tecnológico, también propicia la diversificación de los estilos pedagógicos y cambia el rol de profesor al de un intermediador del conocimiento, saberes que se dinamizan, apropian y capitalizan de nuevas formas mediante la tecnología y las ideas de los actores que participan en el proceso educativo

(Matienzo, Alemán y García, 2014).

Conocer las experiencias en el contexto europeo y latinoamericano, permiten comprender el panorama de aplicación de la metodología en el caso colombiano, sí bien la metodología T-PACK no es muy conocida y aplicada, su implementación paulatinamente puede contribuir a dinamizar las formas de enseñanza-aprendizaje y a fortalecer la transferencia de conocimientos en las universidades; por ello el público participante considerado para este estudio fueron los estudiantes de noveno semestre de la cátedra de Gerencia del Servicio asociada al programa de Administración de Empresas de la Universidad Simón Bolívar durante los años 2014-2015. En estos periodos, los estudiantes debieron realizar una actividad relacionada con las temáticas principales de la clase (contenido), abordando entonces subtemas como: teoría general del servicio (Albrecht y Zemke, 2003), servucción (Eiglier y Langeard, 1988), momentos de verdad (Carlzon, 2014), ciclo del servicio (Albrecht y Bradford, 2004) y estrategia del océano azul (Kim y Mauborgne, 2004). Los estudiantes divididos por grupos de cuatro personas, trabajaron una de las temáticas sugeridas para la clase al azar, tomando una tarjeta por cada categoría: de contenido, de técnica pedagógica y de técnica tecnológica. Para las técnicas pedagógicas se utilizaron el debate, el mapa mental, la mesa redonda, el juego de roles y el estudio de caso. Por su parte, las tarjetas con técnicas tecnológicas contenían:

El wiki, definido como un sitio fijado en la web donde sus contenidos son factibles de ser editados por diferentes participantes en tiempo real y de forma simultánea, creando colectivamente un único documento con los aportes de cada integrante (Sosa, 2008).

Podcasting, la creación de *podcast* que hace referencia a la creación de archivos de sonido y video que facilita la portabilidad y accesibilidad de los usuarios a través de dispositivos móviles (Sosa, 2008).

Video blog, entendido como un repositorio de material en formato audiovisual de diversos autores, que normalmente se distribuyen a través de plataformas de video masivo o redes sociales (Richardson, 2010).

Esta incorporación de medios emergentes a la educación superior constituyen una estrategia que gestiona la didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conservando una articulación de los contenidos curriculares con las categorías de interactividad, portabilidad, personalización y del trabajo colaborativo entre los actores del sistema educativo, de tal manera que la tecnología se ubique como un elemento integrador y transversal que coadyuve a la modernización del trabajo de aula y la flexibilidad

ISBN: 978-980-6792-93-7

de los programas académicos que conforman la oferta educativa de las universidades. En el caso de la Universidad Simón Bolívar, el contar con una plataforma *Moodle*, habilitada para que los estudiantes realicen su trabajo independiente con la ayuda y base tecnológica de este espacio virtual, que contiene herramientas para la construcción de *wikis*, Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), foros, talleres, glosarios y otras opciones que enriquecen la autoconstrucción del conocimiento así como la discusión y estructura colectiva que aporta a las transferencia del conocimiento.

En la estrategia T-PACK, una vez fueron enlazadas las tres categorías de las tarjetas, el objetivo que busca esta estrategia de tener una mirada disruptiva para el aprendizaje y la apropiación del conocimiento, se cumplía al hacerle entender a los estudiantes que la tecnología está a nuestro alcance pero también a nuestra disposición para convertirse en herramienta fundamental para la gestión y construcción del conocimiento. Al recurrir a técnicas distintas a las convencionales en el contexto educativo, el estudiante inicia un proceso de aprendizaje a través del eduentretenimiento (Tufte, 2005), proceso que busca diseñar y realizar una fórmula de comunicación, intervenida hacia la intención de entretener y educar a las personas, bajo el objeto de mejorar y trabajar en pro del cambio, es decir aprender jugando o desde la kinestesia, aprender haciendo.

La construcción de las tarjetas para el T-PACK se realiza particularizando la experticia del profesor en el manejo de TIC, de esta manera las tarjetas de tecnología pueden contener una variedad de ejercicios y herramientas aplicables para la educación, de igual manera las tarjetas de pedagogía difieren de profesor a profesor en la medida que éste se aleje del modelo convencional de educación, que contempla a un profesor activo que realiza su exposición en el tablero o con el uso de diapositivas, quitando de esta manera la oportunidad al estudiante pasivo de trabajar en la construcción del nuevo conocimiento al no participar en la interacción consciente de cada temática, que no es igual a dar una opinión. Esta estrategia, lleva al grupo de estudiantes a estar preparados, previo a la clase, en una temática particular y principal de la cátedra, logrando así que sus intervenciones sean más precisas, mejor evaluadas y con criterios argumentativos. Si bien esta estrategia, como se menciona anteriormente, difiere de profesor a profesor, las técnicas y contenidos a utilizar para ella son bastante amplios. La experiencia en el uso de esta estrategia en universidades de Europa, es de gran difusión y no es exclusivo de ciertas disciplinas, pues al entender el objetivo de su uso, es viable para cualquier asignatura que busque cons-

truir conocimiento entre profesor-estudiante, sin la barrera constante del maestro-alumno, donde es el maestro quien tiene la última palabra o el conocimiento absoluto y es el alumno, desde su raíz etimológica, la persona criada por otra o un ser en busca de luz.

Una vez finalizaron las presentaciones de los estudiantes con la apropiación de la metodología T-PACK, se realizó una auto-evaluación mediante una encuesta de satisfacción aplicada a 40 estudiantes orientada a determinar la percepción de los estudiantes referente al rol que representó utilizar el medio tecnológico como herramienta para abordar las temáticas de la clase de una forma distinta a la educación tradicional, buscando evaluar el acuerdo de los estudiantes frente a los aportes de uso del T-PACK en su proceso de formación, los resultados referentes a esta evaluación se presentan a continuación en la tabla 1.

Tabla 1. Grado de acuerdo frente al aporte del T-PACK en la formación

ÍTEM	PROMEDIO
Acuerdo	88,7%
Indiferencia	8,0%
Desacuerdo	3,3%
TOTAL	**100%**

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados permiten entrever que para los estudiantes el uso de T-PACK, sí representa una estrategia que contribuye a la enseñanza y a la interactividad en el aula de clase, además de una actividad que exhorta al uso de las tecnologías al servicio de los estudiantes para cambiar el paradigma del profesor como habiente del conocimiento, sino que este es un elemento que puede ser construido por los estudiantes y su apropiación se puede dar mediante la tecnología y la dinámica interactiva.

Luego de realizar el ejercicio de T-PACK a diferentes grupos de estudiantes, en algunos casos los estudiantes siguen limitándose a los recursos conocidos y desgastados de la presentación de *Power Point,* o al video hecho con el celular o cámara digital, pero escaso de creatividad o disruptividad. Esto demuestra que aún les falta formación en el área tecnológica y en el desarrollo de competencias del hacer que motiven y promuevan las actividades, y las diferentes maneras de enseñar y de aprender. En cada grupo de clase, se reúnen aproximadamente cuatro o cinco grupos de cinco estudiantes cada uno, que como se mencionó anteriormente, son sólo algunos los que aún les cuesta un poco desarrollar ideas distintas utilizando

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

la pedagogía y la tecnología, en general, los jóvenes de hoy se encuentran mucho más familiarizados con la gestión y quehacer tecnológico y es usado desde todas las aristas. En este mismo sentido, aquellos que hacen parte de este grupo logran abordar ejercicios de impacto para todos sus compañeros, plasmándolos en juegos ingeniosos, videos, audios, dramatizaciones y sinnúmero importante de posibilidades, que demuestran que a los jóvenes hay que darles herramientas tecnológicas y pedagógicas, para que logren despegar y hacer trabajos creativos y disruptivos que ayuden a la formación del nuevo conocimiento y a la construcción colectiva de conceptos.

CONCLUSIONES

Para las naciones es relevante la comprensión que la educación representa parte del sistema de organización interna al igual que los componentes económicos, socioculturales, políticos-legales, entre otros que modelan la dinámica del crecimiento y desarrollo de los países. A pesar de este principio, en Latinoamérica aún se requiere de mayor acción colectiva para fortificar las métricas y estándares de educación en los diferentes países que integran el territorio.

En educación, la evolución de esta idea ha sido paulatina, en el contexto latinoamericano a través del tiempo se han tomado medidas y fijado metas que han pretendido el objetivo de generar un nuevo aire en la educación de la comunidad, propendiendo por contar con una educación más inclusiva, equitativa, asequible y accesible para las comunidades más vulnerables, a la par que se gestionan las acciones pertinentes encaminadas a su interactividad, comprensión y el incremento de los estándares de calidad en los diferentes niveles de la educación.

En este panorama han participado los actores del sistema de inteligencia mundial, organismos internacionales como la UNESCO y las autoridades gubernamentales, con la finalidad de contar con una plataforma colectiva que propicie el logro del objetivo común de fortalecer la educación en los diferentes órdenes territoriales. Para la educación superior que ofertan las universidades no han sido desapercibidos los esfuerzos internacionales por garantizar una mejor educación para la sociedad y uno de sus mayores retos ha sido la universalización de los saberes, la conectividad y cooperación internacional y la difusión del conocimiento científico.

Frente a esta condición es donde surgió un paradigma que, si bien forma parte de un cambio social, también impactó sobre la forma de hacer educación en el tiempo y es lo referente a la inclusión de la tecnología en el diario vivir de las personas, hecho que conllevó a las universidades a un

proceso de cambio en el que la actividad pedagógica se soporte en el uso de tecnologías de información y comunicación; sin embargo, este principio no debe ser tergiversado, debido a que idealmente la tecnología debe ser vista como una herramienta para el aprendizaje y no como el medio, adquiriendo el enfoque tecnológico de la educación un matiz orientado a hacia el uso de instrumentos tecnológicos especializados y la nueva generación de contenidos digitales, facilitando la interactividad y flexibilidad de los procesos educativos y desarrollando nuevas habilidades y destrezas en los educandos.

Para analizar la dinámica de la tecnología en la educación, se conceptualizó en la metodología T-PACK principalmente por sus exitosas experiencias aplicadas en diferentes contextos de Europa y en algunos casos latinoamericanos, ello permitió identificar una serie de características que especifican las variables implicadas en la práctica, así como el alcance y reglas generales para una correcta apropiación de la metodología por parte de los profesores. De tal forma que en conjunto se determinara el modelo general y pautas que han de tenerse en cuenta para un correcto enlace entre la pedagogía, el contenido y las herramientas tecnológicas, haciendo del proceso educativo una experiencia más entretenida, salvaguardando el alto nivel de los currículos disciplinares en las diferentes áreas de conocimiento.

El T-PACK se posiciona entonces como una interesante herramienta que está al servicio de los profesores que deseen imprimir en sus sesiones de clase un ambiente de interactividad y dinámica, de tal forma que la transferencia de los conocimientos del contenido curricular de cada disciplina, esté enmarcada en un contexto donde se prime por un aprendizaje participativo, la autogestión del estudiante, el uso de la tecnología y la flexibilidad en el aula, siendo los profesores un canal entre el desarrollo de los contenidos y facilitador de ideas que complementen la actividad del estudiante y permitan la integralidad en el desarrollo del plan de formación disciplinar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albrecht, K. y Bradford, L. (2004). *La excelencia en el servicio.* Bogotá, Colombia: 3R Editores.

Albrecht, K. y Zemke, R. (2003). *Gerencia del servicio.* Bogotá, Colombia: 3R Editores.

Angeli, C., Valanides, N. y Christodoulou, A. (2016). *Theoretical considerations of Technological Pedagogical Content Knowledge.* En: Her-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

ring, M., Koehler, M. y Mishra, P. Handbook of T-PACK for Educators. London, United Kingdom: Routledge.

ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES.* México D.F, México: Ed. UNAM

Belfiori, L. (2014). *Uso del marco T-PACK por alumnos de un profesorado de matemática.* En Lestón, P. (Ed.), Acta Latinoaméricana de Matemática Educativa (pp. 1733-1740). México, DF: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., y Abarca, G. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015.* Santiago de Chile, Chile: UNESCO

Blank, S. y Dorf, B. (2013). *Startupper: Guida alla creazione di imprese innovative.* Milán, Italia: EGEA.

Bojalil, L. F. (2008). La relación universidad-sociedad y sus desafíos actuales. *Reencuentros* (52) pp. 11-18.

Bowman, J. (2014). *Online learning in music: foundations, frameworks and practices*. New York, USA: Oxford University Press.

Brunner, J. (agosto, 2005). Educación en América Latina, avances y rezagos. *Diario El Mostrador.* Disponible en: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=72868

Calva, J. L. (coord.), Ahumada, I., Casalet, M., Casas, R., Corona, L., Dettmer, J…Viniegra, G. (2008). *Educación, ciencia, tecnología y competitividad.* México D.F., México: Ed. UNAM

Carlzon, J. (2014). *El momento de la verdad.* Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.

Christensen, C. (2015). *The innovator's dilemma: when new technologies cause great firms to fail.* New York, USA: Harper Business.

Christensen, C. y Eyring, H. (2011). *The innovative university, changing the DNA of higher education from inside out.* San Francisco, USA: Jossey-Bass.

Corvalán, A. (coord.), Peruzzi, S., Palafox, J. C., Nunes da Cunha, N., Yuen, H., Detmer, A…Taborga, A. (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-2000.* Santiago de Chile, Chile: UNESCO.

Dorf, B. (junio de 2015). *Mentor roles, responsabilities and challenges.* En: J. Sandino (presidencia). Jornada de entrenamiento de Mentores AppsCo. Bogotá D.C., Colombia.

Eiglier, P. y Langeard, E. (1988). *Servuction: le marketing des services.* Paris,

Francia: McGraw-Hill.
Haddad, W., Colletta, N., Fisher, N., Lakin, M., y Rinaldi, R. (1990). *Final report of the world conference on education for all*. New York, USA: UNESCO.
Hayter, C. (2014). *What does a university gain from a Knowledge Transfer Partnership?*. Disponible en: http://goo.gl/p8QQWZ
Hepp, P., Prats, M. A. y Holgado, J. (2015). Formación de educadores: la tecnología al servicio del desarrollo de un perfil profesional innovador y reflexivo. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento* 12(2) pp. 30-43. DOI: http://dx.doi.org/10.7238/rusc
Herring, M., Koehler, M. y Mishra, P. (2016). *Handbook of T-PACK for Educators.* London, United Kingdom: Routledge.
Kim, W. C. y Mauborgne, R. (2004). Blue ocean strategy. *Harvard Business Review* pp. 1-10.
Lebrun, M. (2015). Former des enseignants de français pour les nouvelles humanités numeriqués: enjeux épistémologiques et empiriques. *Tréma* (43) pp. 68-77.
López, M. S., Mejía, J. C. y Schmal, R. (2006). Un acercamiento al concepto de la transferencia de tecnología en las universidades y sus diferentes manifestaciones. *Panorama socioeconómico* 24(32) pp. 70-81.
Matienzo, Y., Alemán, A. y García, M. C. (2014). *Después del reconocimiento de las fortalezas docentes, proyectos individuales de innovación educativa.* Recuperado desde el repositorio de la Universidad Panamericana, disponible en: http://goo.gl/XfJIVm
Mazzucato, M. (2014). *El estado emprendedor, mitos y verdades del sector público frente al privado.* Barcelona, España: RBA Libros.
Mishra, P. y Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher's knowledge. *Teachers College Record* 108(6) pp. 1017-1054.
Moreira, M. A., Alonso, C., Correa, J. M., Del Moral, M. E., Pons, J. P., Paredes, J…Valverde-Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 13(2) pp. 11-33.
OCDE (2010). 1:1 en Educación Prácticas actuales, evidencias del estudio comparativo internacional e implicaciones en políticas. Disponible en: http://goo.gl/3Mu3bt
Pacheco, R. M. (2015). *Estrategia didáctica fundamentada en el Modelo*

ISBN: 978-980-6792-93-7

TPACK para la enseñanza de la célula en el CCH. Recuperado desde el repositorio de la Universidad Autónoma de México, disponible en: http://goo.gl/OhSYeb

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales.* Estados Unidos: Ediciones SM.

Rehem, C. (2008). Gestión de las instituciones de educación superior y sus desafíos actuales. En: *III Foro Internacional De Educación Técnica Y Tecnológica*. Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms.* (3rd ed.) Thousand Oaks, USA: Corwin

Rienties, B., Brouwer, N., Bohle, K., Townsend, D., Rozendal, A. P., Vander Loo, J…Lygo-Baker, S. (2013). Online training of T-PACK skills of higher education schools: a cross-institucional impact study. *European Journal of Teacher Education* 36(4) pp. 480-495. DOI: http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2013.801073

Samad, A., Wohlfart, L. y Wolf, P. (2007). *Hands-On Knowledge Co-Creation and Sharing: Practical Methods and Techniques.* Stuttgart, Germany: KnowledgeBoard.

Schmidt, D., Baran, E., Thompson, A., Mishra, P., Koehler, M. y Shin, T. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (T-PACK): The development and validation of an assesment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education* 42(2) pp. 123-149.

Sosa, L. G. (2008). Los nuevos medios en la era digital: convergencia e industrias del streaming. En *X Congreso REDCOM, Conectados, Hipersegmentados y Desinformados en la Era de la Globalización.* Universidad Católica de Salta, Argentina.

Tallvid, M., Lundin, J. y Lindström, B. (2012). *Using T-PACK for analysing teacher's task design: understanding change in a 1:1 laptop setting.* En: Maddux, C. et al. Research Highlights in Technology and Teacher Education. USA: Site Inc.

Thompson, A. y Mishra, P. (2008). Breaking news: TPCK becomes T-PACK! *Journal of Computing in teacher education* 24(2) pp. 38-64.

Tufte, T. (2005). Capítulo 9: *Entertainment-education in development communication between marketing behaviours and empowering people.* En: Hemer, O. y Tufte, T. Media & Glocal Change Rethinking Communication for Development. (pp. 159-174) Buenos Aires, Argentina: Editorial CLACSO.

Valtonen, T., Sointu, E., Mükitalo, K. y Kukkonen, J. (2015). *Developing a T-PACK measurement instrument for 21st century pre-service teachers.* En: PREP21, preparing teacher's student for 21st century learning practice's ways of thinking and working. University of Lapland, Finland.

Verdecia, E., Enríquez, S., Gargiulo, S, Ponz, M. J., Scorians, E., Vernet, M. y Wenk, N. (2015). Tecnologías de la información y las comunicaciones en educación. Logros actuales y proyección hacia el futuro. *Revista Cubana de Educación Superior* (2) pp. 4-17.

ISBN: 978-980-6792-93-7

ISBN: 978-980-6792-93-7

LA INDUSTRIA DE ALOJAMIENTO TURÍSTICO: UN ESTUDIO DE LAS FUERZAS COMPETITIVAS EN EL MARCO DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA[1]

Hassir Lastre Sierra[2] y Gertrudis Ziritt Trejo[3]

Resumen

La industria de alojamiento turístico, poco ha sido analizada a partir de las fuerzas competitivas y como expresión de la ciencia y la tecnología, pues el conocimiento que produce la universidad poco ha impactado el sector. El atractivo de una industria puede determinarse teniendo en cuenta diversos métodos, pero Michel Porter presenta el modelo de la Cinco Fuerzas Competitivas de la industria como una herramienta para estudiar el ambiente externo de la organización y determinar el atractivo de la industria. En ese sentido, el presente trabajo tiene como propósito analizar las fuerzas competitivas de la industria de alojamiento turístico del Golfo de Morrosquillo en el Departamento de Sucre durante 2015-2016. La metodología utilizada corresponde a una investigación de carácter descriptiva – analítica y reflexiva. Los resultados del estudio develan que, esta industria es altamente competitiva a pesar que poco han echado mano de la ciencia y la tecnología para su puesta en marcha y las barreras de entradas están condicionadas al capital de inversión, y la percepción de los inversionistas respecto al atractivo de la industria. De igual forma, es necesaria una adecuada gestión pública que viabilice los recursos al posicionamiento y mejora del golfo como destino turístico. Se concluye que a pesar que la industria de alojamiento turístico en la región se percibe altamente competitiva en términos de fortalezas y oportunidades; la industria no ha podido posicionarse en el mercado en términos competitivos, dada la falta de inversión, innovación, y de planes integra-

1 Este trabajo forma parte de los resultados de la investigación Análisis Estratégico y Competitivo de la Industria de Alojamiento Turístico. Caso: Golfo de Morrosquillo, Departamento de Sucre, realizada en el marco de la estrategia liderada por el Departamento de Sucre con recursos del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías FCTeI-SGR asignados al departamento para el proyecto "Implementación Programa de Formación de Capacidades en Ciencia, Tecnología e Innovación en el departamento de Sucre, Caribe".

2 Estudiante de Maestría en Administración Estratégica, Universidad Autónoma de Baja California Sur, México. Administrador de Empresas, Universidad de Sucre, Colombia. Correo-e: hlastre@gmail.com

3 Dra. en Ciencias para el Desarrollo Estratégico, UBV, Venezuela. Profesora emérita de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela. Docente, Investigadora Asociada y Directora del grupo de investigación Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables "Categoría A" por COLCIENCIA, de la Corporación Universitaria del Caribe, CECAR, Colombia. Correo-e: gertrudis.ziritt@cecar.edu.co

dos que ofrezcan un turismo diferenciado con oferta integral. La ciencia y la tecnología no han sido precisamente elementos determinantes para potenciar el sector, dado que su práctica fundamentalmente se centra en el conocimiento empírico.

Palabras clave: Turismo, fuerzas competitivas, industria de alojamiento.

Tourism accommodation industry: A study of competitive forces in the framework of Science and Technology

Abstract

The tourist accommodation industry has been poorly analyzed based on competitive forces also as an expression of science and technology, since the knowledge produced by the university has hardly impacted the sector. The attractiveness of an industry can be determined by a variety of methods, but Michel Porter presents the Five Competitive Forces model of the industry as a tool to study the organization's external environment and determine the attractiveness of the industry. In this sense, the present paper aims to analyze the competitive forces of the tourist accommodation industry of the Gulf of Morrosquillo (Department of Sucre) during 2015-2016. The methodology used corresponds to a descriptive - analytical and reflexive research. The results of the study revealed that: this industry is highly competitive despite science and technology have been little used for its implementation; the barriers to entry the industry is conditioned to investment capital also to the investors' perception of the industry's attractiveness. Likewise, it is necessary an adequate public management that enables the use of resources to position and improve the gulf as a tourist destination. It is concluded that although the tourist accommodation industry in the region is perceived as highly competitive in terms of strengths and opportunities; the industry has not been able to position itself in the market in competitive terms, given the lack of investment, innovation, and integrated plans for enabling a differentiated tourism with a comprehensive offer. Science and technology have not been precisely decisive elements to enhance the sector, since its practice is mainly focused on empirical knowledge.

Key words: tourism, competitive forces, lodging industry.

INTRODUCCIÓN

Un estudio organizacional en el campo de las ciencias sociales amerita su abordaje desde la concepción de ciencia, para comprender los cambios paradigmáticos a los cuales permanentemente se enfrentan. Las transitoriedades por las que atraviesan los paradigmas dan cuentan que si algo en la

ISBN: 978-980-6792-93-7

ciencia no es estable producto de la forma como se produce conocimiento y como se usa en el entorno de la realidad, mucho menos lo es la forma como las organizaciones se acomodan a su entorno.

Lo cierto es que el sector organizacional es un espacio donde cada vez y con más velocidad se enfrentan a cambios producto de cómo la ciencia y la tecnología avanzan en el mundo global, pues asistimos tal y como lo plantea Martínez (2009) a un cambio de era donde la complejidad de los hechos y acciones son lo determinante, donde la ciencia convencional agonizante ya no tiene cabida, pues no tiene argumentos para explicar la realidad fuera de su lógica lineal; es en este marco comprensivo que en esta investigación se mira la organización como un fenómeno que evoluciona y se transforma.

Cuando una organización centra sus esfuerzos por realizar una correcta y eficiente formulación estratégica, es ineludible no relacionarla con su entorno. Si bien el entorno que rodea a una empresa es amplio, los focos de atención deben direccionarse hacia la industria y los establecimientos que convergen en ella (Porter, 2006). Es necesario estudiar la estructura de una industria teniendo en cuenta que, es la estructura la que configura las reglas del juego y pone en manifiesto las estrategias que puede accionar el ente organizacional.

De acuerdo con Porter (2006), las características estructurales de una industria es la que define que tan intensa es una fuerza competitiva, es por ello que, toda organización tiene como objetivo lograr una posición estratégica en la industria, con el propósito de defenderse de las fuerzas o aprovechar las ventajas que se propicien.

Dicho lo anterior, este trabajo se centra en el estudio y análisis de las Fuerzas Competitivas de la industria de alojamiento turístico del Golfo de Morrosquillo en el Departamento de Sucre, a partir de la realidad que nos presenta la ciencia y la tecnología. Este estudio surge de la necesidad en analizar una parte del ambiente que rodea a cada uno de los establecimientos que hacen parte de esta industria, a fin de, generar una literatura que fundamente los procesos de direccionamiento y formulación estratégica que se pueden desarrollar en la industria. Por otra parte, son los establecimientos de alojamiento turísticos, quienes dan soporte a las actividades turísticas en la zona, la cual se caracteriza porque la mayor parte de la oferta turística está concentrada en este tipo de establecimientos.

Este trabajo está estructurado de la siguiente manera; en la primera parte se presentan los postulados de Michel Porter sobre las Fuerzas

Competitivas de la industria, teniendo en cuenta que, para efectos de esta investigación, el estudio de las fuerzas de la industria se realizó teniendo en cuenta sus aportes. Una segunda parte, contempla la exposición de los métodos investigativos empleados en el trabajo. En un tercer momento, se abre paso a la discusión de los resultados obtenidos, para finalmente exponer las conclusiones y recomendaciones hechas a partir del acercamiento al objeto de estudio.

Se espera que esta investigación sea un acercamiento hacia la medición de la competitividad de una industria que está inmersa en un sector que, gracias a su naturaleza, goza de una gran transversalidad. Por esa razón, es necesario contar con los conocimientos necesarios sobre la industria y el sector, para que desde la gestión pública se formulen acciones y políticas que vayan en concordancia a las características del destino turístico y pueda ser potenciado a partir de lo que la ciencia y la tecnología aporta al conocimiento.

LAS FUERZAS COMPETITIVAS DE LA INDUSTRIA

De acuerdo con la adaptabilidad teórica de la temática y las condiciones –organizacionales y geográficas– del objeto de estudio, para efecto de este trabajo, se tomarán los aportes de Michael Porter. La competitividad de la industria está determinada por cinco fuerzas competitivas que, en conjunto dejan entrever el potencial rentable del sector. Identificar las fuerzas competitivas que predominan en la industria, es fundamental al momento de realizar la formulación estratégica de la organización. Las cinco fuerzas competitivas detectables en cualquier sector industrial, a nivel nacional e internacional, son las siguientes: entrada de nuevos competidores, riesgo de productos sustitutos, poder de negociación de los clientes, poder de negociación de los proveedores y rivalidad entre los competidores actuales (Porter, 2006).

La primera fuerza competitiva, la entrada de nuevos competidores, aunque genera más capacidad a la industria, también acrecienta el deseo de tener una mayor participación en el mercado y obtención de gran parte de los recursos, sin embargo, la entrada de nuevos competidores a la industria está sujeta a las barreras de entrada y/o a la capacidad de reacción de las empresas existentes. De acuerdo con Porter (2006), las principales barreras contra la entrada de nuevos competidores son: *las economías de escala*, son una barrera de entrada en la medida que obliga a las nuevas empresas a realizar millonarias inversiones sin garantía de que las empresas establecidas no reaccionen a la defensiva; *diferenciación de los productos*,

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

es una barrera toda vez que las nuevas empresas se ven forzadas a realizar grandes inversiones para procurar la lealtad de los clientes de las empresas competidoras pero este esfuerzo genera incertidumbre, porque las inversiones en pro de la creación del buen nombre de la marca no son percibible; capital de inversión, cada vez que se requieran grandes inversiones y recursos para competir en la industria se crea una barrera de entrada, especialmente cuando se necesita inversión de capital para publicidad, investigación o desarrollo, sin tener en cuenta que se pueden propiciar riesgos o la inversión es irrecuperable.

Los costos cambiantes, en la circunstancia que los costos cambiantes sean excesivamente elevados, las nuevas empresas deben contar con mejoras considerables en los costos y en su desempeño, sí están interesadas en que el cliente los prefiera a ellos antes que a la competencia establecida; *canales de distribución*, teniendo en cuenta que los canales tradicionales de distribución están asociados con las empresas competidoras, las nuevas empresas se ven obligadas a persuadir a los distribuidores con tal de conseguir que sus productos sean tenidos en cuenta y *las políticas gubernamentales*, de todas las barreras de entrada ésta es la más importante. El gobierno por medio de políticas proteccionistas a la industria puede limitar y restringir el acceso a ésta, aplicando controles al momento de conceder licencias limitando el acceso a la materia prima. Por otro lado, la reacción de las empresas existentes genera una tensión en torno al ingreso de un nuevo competidor a la industria, lo que puede convertirse en una barrera de entrada, a tal punto de disuadir al prospecto competidor debido a la reacción negativa de las empresas establecidas (Porter, 2006).

La competencia de precios, las estrategias de publicitarias, los nuevos productos y la prestación de mejores servicios, son algunas de las tácticas que se desencadenan a partir de la rivalidad entre los competidores de la industria, segunda fuerza competitiva. Debido al deseo de ganar un mejor posicionamiento, las tácticas estratégicas de una empresa repercuten en otras, generando escenarios de lucha para contrarrestarlas, es decir, las empresas en una industria son mutuamente dependientes. La competencia de precios, se considera una táctica estratégica inestable que, trae consigo la tendencia de declinar la rentabilidad de toda la industria. Por su parte, las estrategias publicitarias aumentan el nivel de diferenciación de los productos en la industria que en últimas beneficia a todos. Como idea general y universal, las empresas de una industria constantemente compiten con las industrias que fabrican productos similares. El efecto de los productos sus-

titutos, tercera fuerza competitiva, recae sobre el rendimiento prospectivo del sector, al imponer un tope máximo de precios a partir de cual se percibe rentabilidad. La búsqueda y el descubrimiento de productos sustitutos implican comparar aquellos que realicen la misma función que el ofrecido por la industria, en todo caso, para mitigar el efecto que producen los productos sustitutos, es necesario que la industria en su totalidad trabaje conjuntamente mediante acciones colaborativas (Porter, 2006).

Reducción de precios, exigencia en la calidad o mejor servicio, son algunas de las demandas que denota una clara competencia entre los clientes y la industria. El poder de negociación del cliente, cuarta fuerza competitiva, estará sujeto a las características del mercado y al valor relativo de la compra. Sin embargo, para que un grupo de clientes sea considerados como influyente en la industria deben cumplir con las siguientes características: comprar grandes volúmenes en relación a las ventas del proveedor, los productos que compra deben representar una parte de las adquisiciones que efectúa, los productos adquiridos son estándar o diferenciados, mayor poder de negociación, sí se presentan costos cambiantes, obtención de bajas utilidades, amenazas contra la integración hacia atrás, productos a comprar influyen en la calidad de los productos y servicios ofrecido y contar con toda la información. Finalmente, cada vez que los proveedores amenacen con aumentar los precios o reducir la calidad de los productos y servicios que ofrecen, están ejerciendo su poder de negociación –poder de negociación de los proveedores, quinta fuerza competitiva–. Tener proveedores con un poder de negociación alto pone en riesgo la rentabilidad de una industria que, estratégicamente es incapaz de redimir el incremento presentado en los costos a través de sus precios. Sin embargo, al igual que los clientes, para considera un grupo de proveedores con gran poder de influencia en la industria debe cumplir con las siguientes condiciones: no competir con productos sustitutos, la industria no le presenta un cliente importante, producto suministrado esencial para la empresa del cliente, productos diferenciados o con costos cambiantes y amenaza con la integración vertical (Porter, 2006).

MATERIALES Y MÉTODOS

Inicialmente, para conocer a profundidad el entorno de la industria de alojamiento turístico en el Golfo de Morrosquillo, se recurrió a una revisión bibliográfica de las variables que interactúan en su entorno, con lo que se pudo recopilar información sobre la industria y el área geográfica de estudio. La información obtenida se procesó, teniendo como resultado un diag-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

nostico general de la industria de alojamiento en la zona. Posteriormente, con el ánimo de estudiar y analizar las Fuerzas Competitivas de la Industria, y teniendo en cuenta los aportes de Michael Porter, se formularon una serie de preguntas que apuntaron a cada una de las fuerzas propuestas. El instrumento de recopilación de la información se realizó bajo el enfoque cuantitativo, otorgando una escala valorativa para cada una de las variables perteneciente a las fuerzas competitivas, en total, se formularon 29 preguntas.

Hay que resaltar que, el instrumento de recopilación de la información, en un primer momento, fue validado por medio de la consulta y el juicio de expertos en temas relacionados con el turismo, gestión organizacional, investigación de mercados, competitividad y estrategias. En un segundo momento, se llevó a cabo un estudio piloto con un porcentaje de la muestra estadísticamente seleccionada, los resultados obtenidos se procesaron de acuerdo con la escala de medición de fiabilidad, Alpha de Cronbach, y se concluyó que, el instrumento era adecuado en su estructura interna y, por tanto, arrojará resultados confiables.

La muestra se calculó con base a la técnica de muestreo aleatorio simple, y se tuvieron en cuenta los siguientes elementos para el cálculo de la muestra, población 98 establecimientos, la población se segmento teniendo en cuanta los siguientes criterios "establecimientos de alojamiento con registro mercantil activo a 2015" y "establecimientos de difícil acceso" dadas las condiciones de la oferta en la zona; nivel de confianza del 95%; error máximo 7.5%; probabilidad p y q del 93% y 7% respectivamente, lo anterior se estableció previamente con ayuda del estudio piloto, por lo que, a juicio propio, se escogió una variable.

La aplicación del instrumento de recopilación de la información tuvo lugar en los municipios de Santiago de Tolú, Coveñas y San Onofre, entidades municipales pertenecientes al Golfo de Morrosquillo, en donde se dirigió a cada uno de los establecimientos de alojamiento seleccionados mediante el método de selección coordinado negativo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS A LA LUZ DE LA REALIDAD ESTUDIADA

Entrada de nuevos competidores

El ingreso de nuevos competidores a la industria de alojamiento del Golfo de Morrosquillo se obstaculiza toda vez que tener un establecimiento requiere una alta inversión. Por ejemplo, es necesario, entre otros, comprar o arrendar un terreno, el cual por cuenta de las características del destino tienen un costo elevado, en especial los ubicados frente al mar. De igual

forma, para el desarrollo de las actividades de los establecimientos, es necesario tener un gran capital, para la compra de los enseres e insumos.

Aunque a lo largo de todo el Golfo de Morrosquillo existe una gran variedad de establecimientos de alojamiento, los cuales pueden satisfacer la relación costo-beneficios de los turistas, en la industria hay establecimientos que han logrado posicionarse gracias a su infraestructura física y a los servicios que ofrecen, por lo que la diferenciación de los servicios que estos establecimientos ofrecen, se convierten en una barrera de entrada al nuevo competidor, el cual debe ofrecer un servicio que sea capaz de competir con otros establecimientos y pueda asegurar su sostenibilidad en el tiempo.

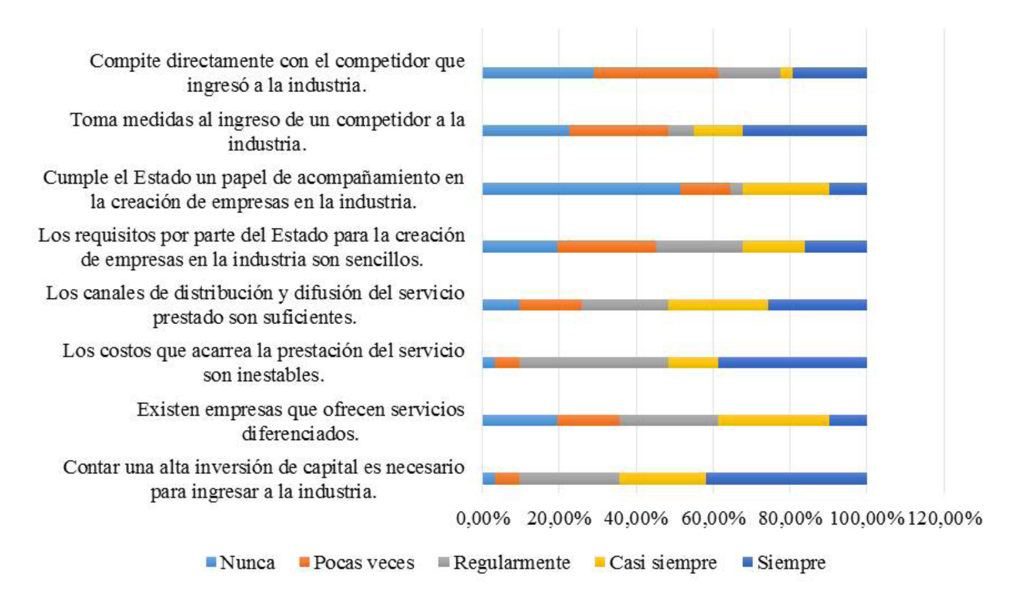


Tabla 1. Barreras de entradas a la industria de alojamiento turístico del Golfo de Morrosquillo.

Fuente: Elaboración propia.

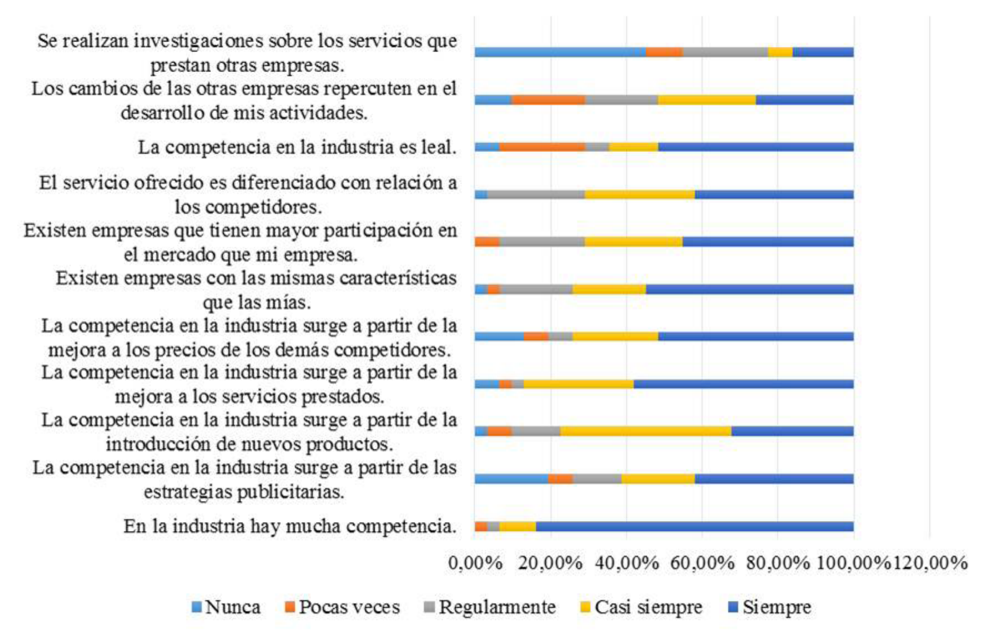
Por otro lado, los requisitos y el acompañamiento del Estado para la constitución de una empresa suelen ser una barrera de entrada para los nuevos competidores. De acuerdo con los empresarios de la industria de alojamiento del Golfo de Morrosquillo, el proceso de constitución es tedioso, ya que demanda una extensa serie de requerimientos, lo cual, por ausencia del acompañamiento de los organismos gubernamentales, se comenten errores al momento de diligenciar la documentación e incluso, algunos establecimientos por cuenta de lo anterior, inician sus actividades en

ISBN: 978-980-6792-93-7

la informalidad.

Rivalidad entre competidores actuales

La competencia, es un factor clave a tener en cuenta al momento de ingresar a la industria de alojamiento del Golfo de Morrosquillo. En toda la extensión geográfica del golfo, se asientan una gran cantidad y variedad de establecimientos que, están dispuesto a llamar la atención de los turistas



en especial en las temporadas bajas, donde la ocupación hotelera no llega al 20%.

Tabla 2. Rivalidad entre los competidores de la industria de alojamiento turístico del Golfo de Morrosquillo.

Fuente: Elaboración propia.

Si bien la competencia en la industria es muy fuerte, los empresarios aseguran que no compiten directamente con el nuevo competidor que ingresó, sino con los establecimientos clandestinos que han surgido como alternativa de ingreso económico para las familias menos favorecidas, que han acondicionados sus hogares para prestar un servicio de alojamiento en malas condiciones de calidad y salubridad, pero que en algunas ocasiones satisface los requerimientos de los turistas.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Productos sustitutos

Los productos sustitutos en la industria de alojamiento del Golfo de Morrosquillo son muy frecuentes, como se ha venido diciendo, la competencia es muy fuerte en términos de variedad y cantidad, en donde hay que tener en cuenta que el servicio que prestan los establecimientos clandestinos también son una opción de sustitución para los turistas.

Existen opiniones encontradas por parte de los empresarios, hay quienes creen que los servicios que ofrecen son difíciles de sustituir y otros que, consideran que casi siempre es posible sustituirlo. A pesar que existen muchas posibilidades para sustituir los servicios que prestan un determinado establecimiento por otro, existe un significativo grado de fidelidad por parte de los turistas. La fidelidad a los servicios que ofrece un prestador turístico emanada de la satisfacción que ha tenido, de la confianza y cercanía relacional con los dueños o administradores del lugar.

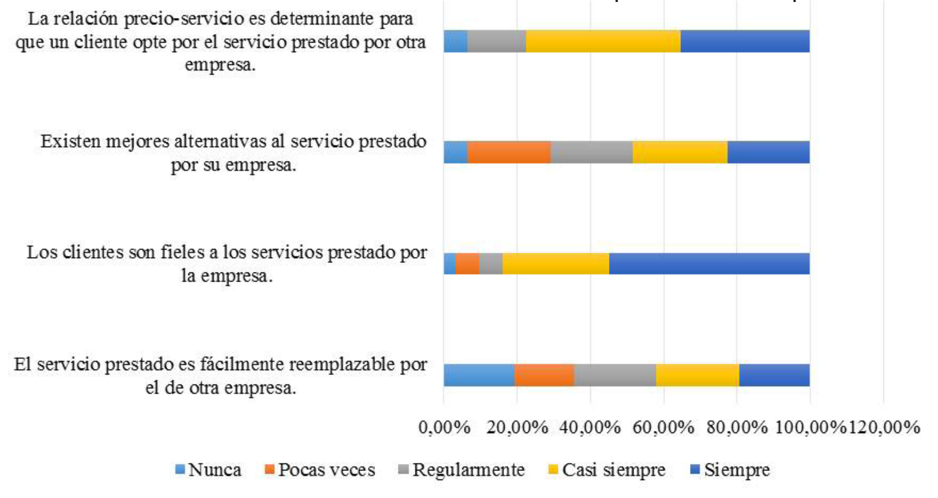


Tabla 3. Percepción de los productos sustitutos de la industria de alojamiento turístico del Golfo de Morrosquillo.

Fuente: Elaboración propia.

El turista que llega al Golfo de Morrosquillo tiene un abanico de opciones para su estadía y los empresarios son consciente que, así como el turista tiene la posibilidad de elegir entre los diferentes establecimientos de acuerdo a sus gusto y preferencias, el empresariado puede adaptarse a las necesidades de estos, en donde la relación precio-servicio juegan un papel fundamental al momento de condicionar la elección de los turistas.

Con lo anterior, se demuestra que las estrategias de precio son las más utilizadas, sin importar las condiciones físicas del establecimiento, la

ISBN: 978-980-6792-93-7

puesta en marcha de esta estrategia promueve una relación ganar-ganar, gana el establecimiento con el turista y el turista se aloja en un lugar que cumpla con sus expectativas mínimas.

Negociación con los clientes

Es usual que los clientes entren a negociar el precio que pagarían por el producto-servicio que les gustaría obtener. En la industria de alojamiento del Golfo de Morrosquillo, es un patrón en los turistas negociar el precio que los establecimientos tienen determinados por los servicios que ofrecen. Sin embargo, en muy pocas ocasiones los turistas pueden modificar el precio y esto teniendo en cuenta que, en las temporadas altas la demanda y la oferta suelen equilibrarse y las opciones para los turistas se disminuyen, los prestadores turísticos suelen establecer sus precios con relación a los otros establecimientos y de esta manera estar en competencia.

Los clientes solo tienen el poder de negociar el precio del servicio cuando buscan acceder a él en temporadas bajas, en donde la oferta hotelera está cerca del 90% de disponibilidad, o cuando el turista visita al destino en numerosos grupos de personas.

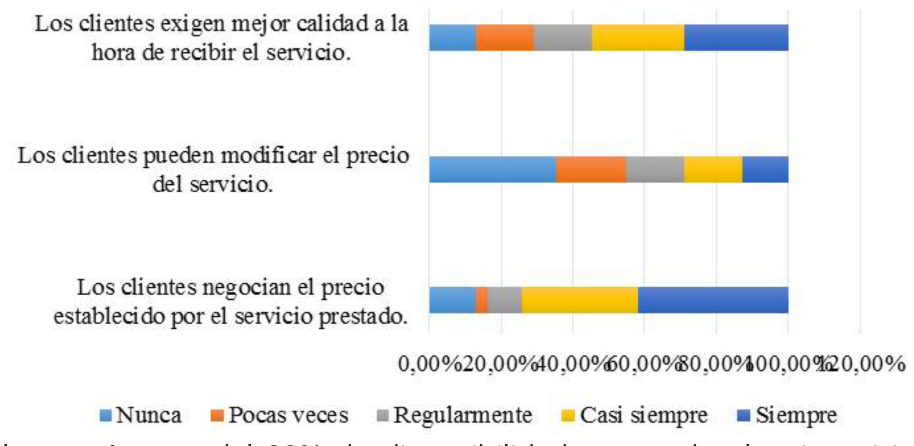
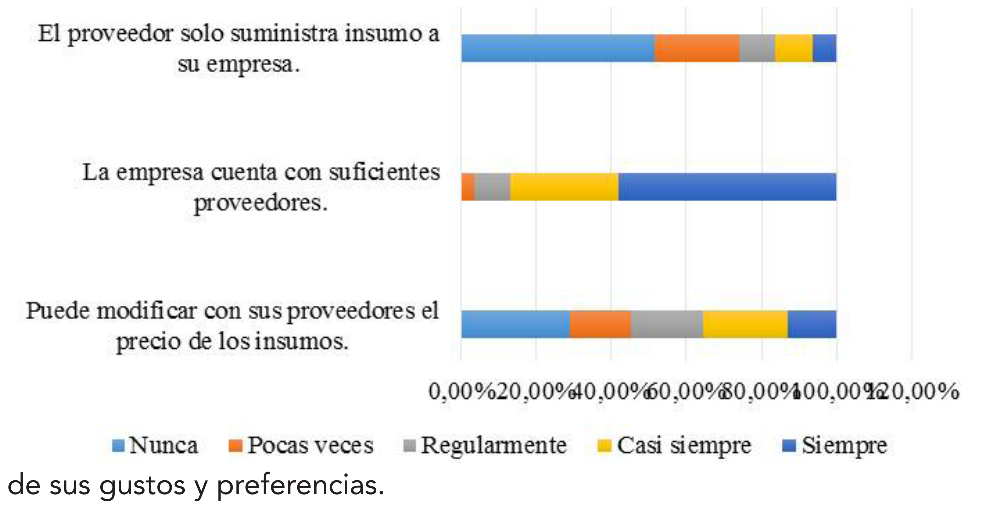


Tabla 4. Negociación con los clientes de la industria de alojamiento turístico del Golfo de Morrosquillo.

Fuente: Elaboración propia.

Con la gran variedad de establecimientos que existen el golfo, los clientes cada vez son más exigentes a la hora de recibir el servicio con calidad, que cumpla con las exceptivas y contribuyan a la generación de satisfacción durante su periodo vacacional. Muchos de los prestadores turísticos se han adaptado a estas exigencias y han mejorado, sustancialmen-

te, las condiciones del servicio que prestan, minimizando las situaciones en donde el turista al momento de recibir el servicio, exigen mejor calidad. Lo anterior es una tendencia que se ha extendido entre todos los turistas que visitan el Golfo de Morrosquillo, los cuales ponen a disposición una gran cantidad de dinero para recibir un servicio que cumpla con la satisfacción



de sus gustos y preferencias.

Negociación con los proveedores

Tabla 4. Negociación con los proveedores de la industria de alojamiento turístico del Golfo de Morrosquillo.

Fuente: Elaboración propia.

La negociación con los proveedores de los establecimientos que hacen parte de la industria de alojamiento de Golfo de Morrosquillo genera una serie opiniones encontradas, hay empresarios que pueden negociar el precio final de los insumos hasta el punto de cambiar el precio que los proveedores han establecido, mientras que, otros empresarios aseguran que los proveedores no han otorgado la facilidad de negociar y modificar el precio. Aun así, los establecimientos cuentan con los proveedores necesarios para abastecerse y asegurar el continuo flujo de insumos que les permita prestar sus servicios, por lo que no habría problemas relacionados con el desabastecimiento, a menos que, se presenten situaciones aisladas que repercutirían negativamente en los proveedores, como el cese de actividades por parte de los camioneros o desastres naturales, los cuales impediría la entrega a tiempo de los insumos.

Los proveedores de esta industria por lo general suelen abastecer a

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

los mismos establecimientos, por lo que no se podría hablar de insumos exclusivos para cada operador turístico, este hecho explica por qué muchos de los proveedores acceden a la modificación de los precios, en donde la compensación por los descuentos hechos a un establecimiento, se recupera en la venta programada con otro establecimiento.

CONCLUSIONES

Las fuerzas competitivas de la industria de alojamiento turístico del Golfo de Morrosquillo develaron el atractivo de la industria para los inversionistas, así como las oportunidades de mejorar desde el punto de vista estructural. De acuerdo con el análisis, el Estado, si bien está cumpliendo el papel de promotor en la creación de empresas en la industria, su función de brindar acompañamiento a los emprendedores es escasa, teniendo en cuenta que para los empresarios el proceso de constitución es tedioso y demorado. Por otro lado, otras barreras de entrada denotan que, es necesario realizar una alta inversión de capital para ingresar a la industria turística en la región.

Esta industria en el Departamento de Sucre se caracteriza por su alta competencia, como consecuencia de las diferentes opciones que los establecimientos ponen a disposición de los turistas, a pesar que poco han echado mano de la ciencia y la tecnología para su puesta en marcha. La competencia puede ser una barrera de entrada para los nuevos competidores quienes, por temor a perder su inversión, pueden reconsiderar la opción de invertir en la industria. La misma dinámica y naturaleza de la industria de alejamiento turístico ha propiciado escenarios en donde los productos sustitutos juegan protagonismo entre los turistas a la hora de establecer la relación costo-beneficio, por esa razón, muchos de los establecimientos recurren a las estrategias de precio como acción para unirse a la competencia y asegurar su sostenibilidad económica y temporal. Sin embargo, los turistas también tienen como opción, los establecimientos clandestinos, los cuales, aunque no ofrecen un servicio de calidad, en algunas cosas puede llegar a cumplir con las expectativas del cliente.

Es pertinente recomendar que, se propicien escenarios llamativos para la inversión en el golfo, y solo mejorando las condiciones del destino turístico, se puede abonar a la mejora estructural del mismo. Aunque el Golfo de Morrosquillo, como destino turístico, y su oferta de hospedajes de alojamientos, como plataforma principal de desarrollo y empleo, reúnen todas las características y condiciones necesarias para posicionar a nivel nacional e internacional y competir con otros destinos nacional que, dadas

las condiciones de desarrollo, han sido casos exitosos.

Por lo anterior, es fundamental el papel del Estado en estricta relación con la industria hotelera para promover el desarrollo estratégico de este sector y la zona turística para mejorar su oferta en términos organizacionales, competitivos y de formación de capital humano teniendo en cuenta que los fundamentos de la ciencia y la tecnología; puesto que estos no han sido precisamente los elementos determinantes para potenciar el sector, dado que su práctica fundamentalmente se centra en el conocimiento empírico y en el criterio clientelar de las relaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía de Coveñas. (2012). *Plan de Desarrollo Coveñas 2012-2015*. Coveñas.

Alcaldía de San Onofre. (2012). *Plan de Desarrollo San Onofre 2012-2015*. San Onofre.

Alcaldía de Santiago de Tolú. (2012). P*lan de Desarrollo de Santiago de Tolú*. Santiago de Tolú.

Cámara de Comercio de Sincelejo. (2015). *Base de datos establecimientos de alojamiento*. Sincelejo, Sucre, Colombia.

Fondo de promoción turítica, Gobernación de Sucre. (2011). *Plan Estratégico de Desarrollo Turístico de Sucre*. Sincelejo.

Gaceta Departamental de Sucre. (2012). *Plan Departamental de Desarrollo de Sucre 2012-2015*. Sincelejo: Gaceta Departamental de Sucre.

Lastre Sierra, H. E y Zirit Trejo, G (2016). *Análisis estratégico y competitivo de la industria de alojamiento turístico. Caso: Golfo de Morrosquillo, Departamento de Sucre*. Sincelejo.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. (2013). *Perfil Económico: Departamento de Sucre*. Bogotá D.C.

Martínez Miguélez, Miguel (2009). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. Editorial Trillas, México.

Observatorio del Caribe Colombiano, Cámara de Comercio de Sincelejo y Universidad de Sucre. (2008). *Plan Regional de Competitividad del Departamento de Sucre*. Informe 5. Sincelejo.

Porter, M. E. (2006). *Competitive strategy.* The Free Press.

ISBN: 978-980-6792-93-7

ISBN: 978-980-6792-93-7

EFECTIVIDAD DEL CURSO ESTRATEGIAS HOLÍSTICAS PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Estelio José Angulo[1], Mireya Salas de González[2] y Nurimar Madriz[3]

Resumen

En el marco de un proceso de transformación social desde el papel asumido por las universidades de Latinoamérica y el Caribe; la introducción de nuevos modos de aplicar estrategias docentes a través de cursos de extensión universitaria, se constituye en una de las ejecuciones para la acción ineludible en el cambio demandado para la educación superior. Tal es el caso del Curso Estrategias Holísticas para adultos concebido en un desarrollo transpersonal. A manera de darle continuidad sustentable al mismo, se realiza la investigación cuyo objetivo general fue evaluar la efectividad de este curso, en las aulas de clase de dos universidades de la región. La fundamentación teórica fue el estudio realizado por Román (2006), con referentes teóricos del holismo de Weil (2000), David (1992), Calvano (2004). La metodología fue positivista, con tipo de investigación evaluativa aplicada, modalidad de evaluación de programas, bajo enfoque analítico y diseño descriptivo. La población fue de 28 profesores inscritos en cuatro de las aplicaciones del curso desde el año 2006. Para recolectar la información se utilizó un cuestionario de 13 preguntas de selección cerrada. El análisis de los resultados se realizó en una primera fase, cualitativamente y en la segunda, por medio de la estadística descriptiva, llegando a la conclusión de que el Curso Estrategias holísticas

1 Docente investigador en la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), COLOMBIA. Profesor titular (jubilado) en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (Venezuela). Doctor en Ciencias de la Educación. (Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín-URBE). Postdoctorados en: Gerencia para la Educación Superior (URBE), Gerencia en las Organizaciones. (URBE) y en Estado, Políticas públicas y paz social. (URBE). MSc. Docencia para Educación Superior (UNERMB). Master of Arts, Teorías y Políticas educativas, The Pennsylvania State University (USA). Sociólogo (Universidad Central de Venezuela). Línea de Investigación: Ciencias Sociales Grupo de investigación Dimensiones Humanas (CECAR-Facultad de Humanidades y Educación). Gestión de Participación ciudadana (CEISEP- UNERMB). Investigador Nivel B PEII-ONCTI. Correo-e: estelioangulo1849@gmail.com

2 Directora del Centro de Asesorías Educativas (CEASE). Investigadora adscrita al Centro de Estudios e Investigaciones Socioeconómicas y Políticas (CEISEP-UNERMB). Doctora en Gerencia (Universidad Yacambú, Estado Lara, Venezuela), Magíster en Administración de la Educación Básica (UNERMB, Estado Zulia, Venezuela). Licenciada en Educación (UNERMB), Diplomado internacional como Jefe Administrativo (CEAC, Caracas Venezuela). Línea de investigación: Gestión de Participación ciudadana. Investigadora Nivel A2 PEII-ONCTI. Correo-e: mireyafine@gmail.com

3 Docente Invitada en el programa posgrado UNERMB Maestría Docencia para la Educación Superior. Coordinadora del Sistema de Alimentación Escolar en Colectivo de Gestión Educativa Lagunillas, Ministerio de Educación. Doctora en Educación (UNERMB), Magíster en Docencia para Educación Superior (UNERMB), Licenciada en Educación Básica Integral (UNERMB). Correo-e: nurimm79@gmail.com

para adultos, posee alta efectividad, demostrada en una buena utilización de las estrategias en las aulas de clase de educación superior, así como la evidencia de mayores factores favorables que adversos, en la aplicación del curso.

Palabras clave: estrategias holísticas, estrategias docentes, aprendizaje en adultos

Effectiveness of course holistic strategies for learning in Higher Education

Abstract

In the framework of social process transformation from the role assumed by the Latin America and the Caribbean universities, the introduction of new modes of implementing teaching strategies through university extension courses, constitutes one of the executions to achieve the changes demanded to higher education. Such is the case of the course Holistic Strategies for Adults, conceived in a transpersonal development. As a way to provide sustainable continuity to it, it's performed this research, whose general objective was to evaluate the effectiveness of this course in the classroom of two universities in the region. The theoretical foundation was the study made by Román (2006), with theoretical referents of the holism of: Weil (2000), David (1992) and Calvano (2004). The methodology was positivist, evaluation research type and an evaluation of programs mode, under analytical approach and a descriptive design. The population used was 28 teachers enrolled in four of the applications of the course since 2006. To collect the information, it was used a 13-question multiple choice questionnaire. The analysis of the results was made qualitatively in a first phase and in the second, was used the descriptive statistics. Reaching the conclusion that the course Holistic Strategies for Adults possesses high effectiveness, demonstrated in a good use of the strategies in the classroom of higher education, as well, because of the evidence of more favorable than adverse factors in the implementation of the course.

Key words: holistic strategies, teaching strategies, adults learning.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje humano está centrado en cambios de la estructura cognoscitiva, moral, motivacional y física del individuo que se manifiesta cuando estímulos externos incorporan nuevos conocimientos, impulsan el desarrollo de habilidades y destrezas o producen transformaciones provenientes de nuevas experiencias. En el caso de la formación de adultos, se

ISBN: 978-980-6792-93-7

presentan diferencias importantes con respecto a la educación de otras etapas de la vida, lo cual es debido a una serie de actitudes, unas positivas y otras negativas, que forman parte de la especial psicología del estudiante adulto. Tener en cuenta estas diferencias y adaptar nuevos estilos educativos a ellas, sería uno de los principales retos de un profesor de adultos. De la misma manera, este debe adquirir conciencia sobre su labor docente en la actualidad y cómo su ser holístico influye en dicha labor, para dejar un legado en sus aprendices.

En el movimiento humanista de la educación bajo un contexto global, siempre se planteó la búsqueda de nuevas prácticas curriculares y de profesionales de la docencia con una mentalidad dispuesta a reformar la rigidez del proceso educativo en una humanización que tomara más en cuenta los elementos esenciales de la existencia humana como son el amor, la creatividad, los valores, el crecimiento y la realización personal.

En tal sentido, Mata (2002:316), sostiene que las raíces del movimiento humanista están en los escritos de John Dewey, cuando reaccionó a un "tipo de educación irrelevante, donde el método de instrucción es la memorización". Siguiendo esta línea de pensamiento ante una escuela deshumanizada, señala que Neill en 1960, funda en Inglaterra, Summerhill, convirtiéndose en el primer educador humanista contemporáneo.

Otro líder del movimiento psicológico humanista, en su aplicación al campo de la educación fue Rogers (2000) quien sostiene el principio de que el educando, debe asumir mayor responsabilidad para determinar lo que va a aprender y volverse así más independiente y autodirigido. Igualmente, señala que los educadores de la corriente humanista deben poseer ciertas características esenciales, en un ambiente de aprendizaje donde otras personas puedan crecer, tales como autenticidad, aceptación, empatía y habilidad para convertirse en aprendiz. Con ello, promueve el crecimiento personal, la comprensión de sí mismo y el cambio de conducta, pues la individualidad, la importancia del deseo de autorrealización y la visión holística del hombre, son básicos en la teoría de la personalidad de este teórico.

Por otra parte, en el contexto latinoamericano, Freire (2005) en su metodología de una educación liberadora del oprimido, realiza un trabajo que es un intento de respuesta práctica y culturalmente situada para ayudar a hacer reconocer al hombre su propia dignidad y la fuerza que ella contiene una vez que es descubierta. El autor, es un pensador comprometido con la vida, que no produce ideas abstractas, sino partiendo de la existencia concreta.

Su proyecto educativo, parte de la praxis y apunta a crear humanización, a liberar al hombre de todo aquello que no lo deja ser verdaderamente persona. Al respecto, señala que la liberación necesaria que logre humanizar al hombre, no caerá desde el cielo, sino que, necesariamente, será fruto del esfuerzo humano. En esta perspectiva es en la que Freire plantea su proyecto educativo basado en la praxis concreta y transformadora de la realidad.

Aunado a la perspectiva del autor antes mencionado, recientemente se ha planteado que la inteligencia emocional como aspecto esencial del proceso educativo, apunta hacia la humanización del aprendizaje en el contexto formal, al defender la capacidad de unificar cerebro y emoción, mente y corazón, con el fin de conseguir viajar frecuentemente por el camino del éxito y la felicidad. Ambos elementos, según Wilks (2003:97) son en definitiva los más buscados a lo largo de toda la habilitación del ser humano.

En ese sentido, Carache (2008:3), señala que esa necesidad de triunfo, búsqueda del éxito y la felicidad ha alcanzado el tan competitivo mundo laboral, pero a su vez también ha devorado la dimensión educativa. Sin duda, las empresas tomaron la iniciativa en la inteligencia emocional, ya que diferentes estudios demostraron que las competencias técnicas que requiere cualquier trabajo, son peor o mejor utilizadas según el nivel de inteligencia emocional del trabajador. Con el fin de unificar las exigencias del mundo laboral y del educativo entre otras, como el analfabetismo emocional de la sociedad, nace la educación emocional, dentro del sistema educativo.

Es así como en primer lugar y tomando en consideración los postulados del constructivismo, la educación emocional se pone en práctica mediante un enfoque metodológico globalizado y activo a fin de lograr una construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales que sean útiles en todo espacio de vida del alumnado. Es decir, las experiencias emocionales creadas en los estudiantes deberían ser generalizables a otros contextos.

Otra tarea prioritaria dentro de esos enfoques es el papel del educador, el cual debe tener el carácter de mediador, constantemente proporcionando modelos de actuación. El profesorado debería promover la reflexión y adquisición de estrategias emocionales aptas para la vida del estudiantado, así como la creación de actividades que fomenten la participación y sean colectivos, aunque en momentos puntuales exista protagonismo individual, a fin de promover el desarrollo de la Inteligencia intrapersonal y la interpersonal.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Al comparar las evidencias de cada una de esas perspectivas (educación humanista, liberadora y emocional), tal como lo subraya Brauch (2006:89), lo que se persigue es el "fortalecimiento de la seguridad humana a través del desarrollo de una conciencia en el estudiante donde pueda comprender que sus conductas y prácticas tienen gran impacto en su estilo cognoscitivo", su interrelación con el entorno y su propia manera de recrear un mundo más humanizado.

Desde esta perspectiva, Peralta y Prieto (2003) exponen que la utilización de ciertas estrategias que inspiren al desarrollo integral humano, es la razón más urgente en el proceso de aprender, reconociendo parte del torrente de energía que fluye del exterior hacia el interior, con una forma particular de sentir y aceptar la vida, denominado holismo; el cual le brindará ayuda a un nuevo tipo de razonamiento y subsiguientes conductas que pudieran contribuir a sustentar el esfuerzo por lograr un mundo más comprensivo, comunicativo y cooperativo, desde las aulas de clase.

La educación holística parte de la necesidad de una nueva educación basada en una visión armónica del mundo compatible con los recientes descubrimientos en las ciencias de frontera. Tiene como principios fundamentales los sistemas ecológicos, la educación integral y la recuperación de las dimensiones espirituales, encaminada a la búsqueda de un profundo cambio en la conciencia. De esta manera, se puede analizar que actualmente se está viviendo un cambio de paradigma educativo, transitando del mecanicista a una visión holística. En consecuencia, en el actual contexto mundial, caracterizado por la globalización, la revolución científica y tecnológica en la nueva gerencia del conocimiento y su creciente valorización, exige a las universidades cambios y transformaciones profundas, entre ellas, una particular atención a su calidad académica y pertinencia social. Un primer acercamiento a las concepciones sobre calidad que surgen de los informes nacionales, permiten considerar que éstas varían según los actores.

Tomando en consideración tales posiciones Román (2006:10) adelanta un recorrido prometedor con una serie de cursos que abordan de forma integrativa las estrategias para el aprendizaje de los adultos, tratando de ampliar mediante capacitación, "la visión del docente hacia un horizonte más espiritual y humano". Se trata del Curso de Estrategias holísticas para adultos, concebido como oferta de Educación continua de la Maestría Docencia para Educación Superior en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), generado en la Línea de investigación Dimensión Humana de las Situaciones de Aprendizaje (DIHUSA), adscrito al

Programa de Investigación Innovación Educativa y Empresarial (PROINEE).

El curso en sí, según la autora, persigue innovar la docencia por medio de la generación, aplicación y evaluación de estrategias para el aprendizaje, que proporcionen la armonización del cuerpo y la mente de forma consciente y compartida. Ello se logra mediante la familiarización al participante con el enfoque de la neurociencia, a través de un plan estratégico de vida, relajación, visualización y meditación, alimentación, el estudio de la relación cerebro-longevidad, ejercitación física, acupuntura o digitopuntura para optimizar el aprendizaje y la espiritualidad.

Sus propósitos más inmediatos tienen que ver con la generación de un ambiente propicio para la aplicación de estrategias de armonización cuerpo-mente; formular la visión, misión y valores de vida, integrando las distintas dimensiones personales; aplicar estrategias holísticas para optimizar el aprendizaje en personas adultas y evaluar el diseño y aplicación de tales estrategias en el aprendizaje de adultos.

Partiendo del último propósito del curso, se plantea la necesidad de contar con una investigación evaluativa que permita evidenciar el alcance de esta serie de capacitaciones en un estudio donde se incluyen docentes que han participado del mismo, pertenecientes a las instituciones de educación superior: UNERMB y el Instituto Universitario Tecnológico de Cabimas (IUTC)

Sin duda, entre las intenciones a la hora de evaluar un programa, proyecto o como es el caso, de un curso; tal como lo expone Weiss (2002:26), está el seguimiento para saber si es eficaz o no, e introducir modificaciones en el diseño, identificar nuevos proyectos y solucionar problemas para mejorar su efectividad o determinar si es factible su utilización generalizada en estudiantes de educación superior, con lo cual el estudio afianzaría de manera profunda la capacitación respectiva en distintas casas de estudio

Igualmente, es menester dentro de la evaluación, hacer uso de un conjunto de destrezas y habilidades orientadas a determinar si ha sido trascendente la capacitación respectiva en el profesional de la docencia, si se considera necesario el curso, si son suficientes los contenidos impartidos en el mismo, si se utilizan las estrategias en el campo laboral, si se dan en los términos planificados, si ayudan dentro de un costo razonable o si incluso, provocan efectos no deseados.

En tal sentido, al tratar de valorar de manera sistemática y objetiva, la pertinencia, rendimiento y éxito de los cursos concluidos sobre las estrategias holísticas para adultos al perseguir una docencia antiestrés; se plantea

ISBN: 978-980-6792-93-7

el objetivo general de Evaluar la efectividad del Curso en las aulas de clase de la UNERMB y el IUTC.

Asimismo, los objetivos específicos se orientan a determinar la potencialidad en la aplicación de las estrategias holísticas para adultos, a través de la consideración de los profesionales de la docencia. Identificar las estrategias holísticas utilizadas por el docente en la práctica de educación superior. Caracterizar las asignaturas donde se han podido aplicar las estrategias holísticas para adultos dentro de las instituciones de educación superior en investigación. Detectar los factores favorables identificados en el curso de estrategias holísticas para adultos. Considerar los factores adversos inmersos en la aplicación del curso de estrategias holísticas para adultos; con lo cual finalmente se logra establecer recomendaciones generales para el mejoramiento del mismo, como oferta de educación continua, para alcanzar más satisfactoriamente sus metas, incidiendo positivamente en el aprendizaje de adultos.

REFERENTES TEÓRICOS

Descripción del programa a evaluar: Curso de estrategias holísticas para adultos

La formación, actualización y renovación de la práctica docente constituyen un desafío vital para la implementación de reformas educativas en cualquier nivel del sistema. Están relacionadas con el principio del mejoramiento de la eficiencia del sistema, en vinculación con su formación personal y su desempeño profesional. En este sentido, identidad y seguridad cultural son elementos claves para adecuar el trabajo a la profunda evolución de la sociedad; por ello, la educación holística cobra protagonismo en la actual década, donde el profesorado deberá cumplir con nuevas competencias, enfrentando métodos educativos innovadores; sobre todo con lo que señala Román (2006:53) con una "visión transdisciplinaria del conocimiento, que no cuenta con recetas sino con cambios en la manera de ver la vida y la educación".

Desde esta perspectiva, la autora antes mencionada crea el Curso teórico-práctico Estrategias holísticas para adultos. Docencia antiestrés, como una oferta para Educación continua en la Maestría Docencia para Educación Superior en el Programa de Investigación Innovación Educativa y Empresarial, durante el lapso académico I-2005. El propósito primordial del curso es innovar la acción docente por medio de la generación, aplicación y evaluación de estrategias con visión holística para el aprendizaje de adul-

tos; especialmente orientadas a la armonización cuerpo-mente de manera consciente y en comunidad, de forma tal que el grupo se constituya en una red de apoyo para desarrollarse estratégicamente, con base en sus fortalezas y captando las vastas áreas personales de posibilidades de acción, que permitan el surgimiento de la verdadera naturaleza del ser, al mismo tiempo que se desarrolla una indagación científica sobre la innovación educativa.

Algunos de los temas considerados como vías de acción para lograr los propósitos del curso, están relacionados con: Gerencia estratégica de la vida, visualización y relajación, alimentación y suplementos, ejercitación física a través del Chi Kung (sistema de ejercicios físicos integrados a la medicina china), Acupuntura y digitopuntura para optimizar el aprendizaje, la espiritualidad para propiciar cambios en la percepción y el ambiente de aprendizaje con los subtemas música, colores y olores.

Al integrar el desarrollo de los contenidos antes mencionados en el curso, se van tratando en varias oportunidades, con distintos matices, con la intención de que se convierta en un apoyo efectivo para quienes decidan asumir cambios positivos en su estilo de vida, a través de una mayor congruencia entre los pensamientos, ceñimientos, palabras y acciones en un contexto que propicie la armonización del ser y de su espacio vital; brindándole estrategias científicamente respaldadas que permiten mantener las condiciones físicas y mentales aún en edades avanzadas.

La evaluación de los aprendizajes, se realiza desde una perspectiva cualitativa, tomando en cuenta fundamentalmente la autovaloración del cambio y se contempla la evaluación formativa permanente del proceso. En líneas generales, se trata de promover experiencias y aprendizajes trascendentales, que permitan deducir lo que son las estrategias holísticas y su aporte al docente como persona adulta que continuamente se ve sometido a situaciones de alta exigencia y estrés; afectando su salud física y mental. La mayor responsabilidad que asume el participante en el curso es consigo mismo y su proceso de transformación, en función de sus propios intereses y convicciones.

Educación holística

El concepto más acertado e incluyente que puede citarse sobre la educación holística, lo refiere Gallegos (1999:8) cuando señala que es aquella que "se interesa por la formación integral del individuo atendiendo no solo el aspecto intelectual, sino también el emocional, físico, social, estético y espiritual". En tal sentido, lo holístico se refiere al proceso educativo que facilita el desarrollo integral del individuo al ser asumido como la triada

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

espíritu, mente y cuerpo para integrar todos los procesos cognitivos y de aprendizaje en la formación del ser humano inteligente preparado para la diversidad, el respeto mutuo y la complejidad.

En consecuencias, se explica que este tipo de educación se desarrolla en tres dimensiones: espiritual, mental y material, pues el ser humano es visto como un sistema integrado, a través de quien emergen eventos que pueden ser interpretados desde su dimensión física (cuerpo), psicológica (mente) o trascendente (espíritu), con lo cual a su vez, se abordan tres tipos de conocimientos que según Wilber (1994, citado por Román, 2006) suceden en el individuo como experiencias no separadas: conocimiento de orden sensible, de orden inteligente y de orden trascendental.

En primer lugar, la educación holística está sustentada sobre la base de los valores espiritualistas del amor al prójimo y amor a sí mismo, respeto a la vida y conservación del medio ambiente; en el plano personal propicia un hombre con una personalidad caracterizada por la humildad, confianza, libertad, alegría. Por otra parte, plantea Marcano (2004) que en su relación con los demás establece nexos de cooperación, coevolución e interdependencia y con una concepción económica que permite generar sociedades sustentables y con conciencia ecológica.

Desde el punto de vista de la segunda dimensión, referente a lo mental, la educación holística facilita el desarrollo de un conocimiento centrado en lo humano al propiciar el desarrollo del mismo producido por cuerpo, mente y contemplación. De esta manera, se convierte en una educación transdiciplinaria, que asume un curriculum dinámico y transversal al propiciar el desarrollo de inteligencias múltiples, que también genera organismos en red para aprender y para la búsqueda diligente del conocimiento.

En el mismo orden de ideas, la tercera dimensión es lo material, donde este tipo de educación atiende el cuerpo humano, con la firme convicción de que el hombre en todas sus potencialidades debe cuidar y nutrir su cuerpo. En tal sentido, vela por la salud física y mental de los participantes, cuidando de la nutrición de los mismos; por lo cual desarrolla actividades de recreación, deportes y de oficio, a fin de generar un ser humano integral, capaz de desenvolverse inteligente y responsablemente en la sociedad del Siglo XXI.

En última instancia, es menester hacer una comparación entre las dimensiones antes expuestas y las ideas plasmadas por Gallegos (1999), pues se constituyen en una rica fuente de conocimiento que permite entender con mayor claridad los principios y planteamientos de la educación holísti-

ca. Desde esta perspectiva, el autor propone cuatro dimensiones: ciencia, ecología, sociedad y espiritualidad; por cuanto este tipo de educación está centrada en el espíritu, representando según el mismo, la genuina educación.

De esta manera, se entiende que la dimensión científica se refiere fundamentalmente a la formación de una conciencia científica y al aprendizaje de la nueva ciencia no lineal. En cuanto a la dimensión ecológica se ubica en una unidad de análisis de los valores espirituales. En tercer lugar, dimensión social tiene como misión una educación holística para la paz, para la participación social y la ciudadanía global. Al respecto, comenta Marcano (2004) que este aspecto es como un eje transversal, pues es difícil separarlo del cuerpo, de la mente y del espíritu. En tanto que, la dimensión de espiritualidad, es asumida como el eje motor, porque la educación tradicional se centró en el alcance de objetivos instruccionales y en este caso se apunta a toda actividad educativa para el florecimiento de las potencialidades del ser humano.

A pesar de la profundidad con la cual asume el autor estas dimensiones, más adelante propone un modelo de educación multinivel multidimensión, caracterizándolo por cinco niveles presentes en todo proceso de aprendizaje: nivel personal, comunitario, social, planetario y cósmico. Realmente, la educación holística se plantea tan integral que su trascendencia se arropa en cada una de estas dimensiones de manera integral, pues de eso se trata: de aprovechar todas las potenciales que posee el ser humano.

Estrategias holísticas

A pesar de que Román (2006:52) plantea que en la educación holística se debe "evitar caer en la proposición de recetas" se hace necesario plasmar algunas acciones docentes o estrategias que puedan servir como guía para la productividad creciente de nuevos modos de aplicar una docencia integral para adultos. Sin duda, el planteamiento de la autora, sobre las vertientes que pueden tomar las estrategias para el aprendizaje como medio para establecer la relación entre docente–discente con los contenidos del conocimiento a adquirir y desarrollar; entendidas como acciones del estudiante y las del docente; estima que las estrategias del docente deben partir del inventario de conocimientos previos del estudiante, para planificar la situación que se persigue a través de actividades decididas en consenso, mediante ciertos métodos, técnicas y recursos.

Tal como lo demuestra Román (2006) en el caso de la educación holística, los postulados de Yepsen (1993), Chopra (2002) y Weil (2000), per-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

miten destacar ciertas actividades con influencia directa en el aspecto físico y mental de los estudiantes, así como también el mantenimiento espiritual que le da significado al aprendizaje. En tal sentido, a continuación se compendian algunas de estas estrategias.

Plan estratégico de vida: la elaboración de un proyecto de vida, debe considerar aspectos tales como el entorno y conocimiento de la persona, la búsqueda de información para satisfacer las inquietudes y posibilidades que le rodean para alcanzar las metas propuestas y la flexibilidad que no debe faltar, pues los seres humanos poseen múltiples intereses, habilidades y la capacidad de rectificar. Se fundamenta en la visión, misión y valores personales que le permiten al individuo direccionar su vida hacia ciertos objetivos y metas. Al definir un proyecto estratégico de vida, las personas podrán defender lo que piensan, sus intereses y formarse un carácter menos vulnerable al medio y tal como lo señala Román (2008:3), puede entenderse que "el tiempo dedicado al diseño de ese plan es una inversión para una mejor toma de decisiones hacia el logro de los propósitos fundamentales de vida".

Meditación: tal como lo asevera Gil (2005) la meditación descongestiona la mente, mejora la concentración y revela la naturaleza impermanente del Universo. Por ello, se vincula el concepto de meditación con nociones religiosas y de psicoterapia, en la búsqueda de la esencia de la vida, a través del logro de un equilibrio mental. Se desarrolla por medio de distintas técnicas que permiten, según Osho (1999), el incremento de la conciencia de lo que pasa en la propia mente, en el cuerpo y en el contexto, sin identificarse con ello. En la meditación se incluye la visualización y relajación, que se entrelazan en diversos estadios de la práctica, de acuerdo a las tendencias personales y las indicaciones de quien guíe el proceso.

Ejercicio corporal: En el Curso que se evalúa por medio de la presente investigación, Román (2008:15) recomienda el trabajo físico con disciplinas que buscan la armonía entre el cuerpo y la mente, pues además de mejorar la oxigenación e irrigación sanguínea de todos los órganos, se realizan de forma relajada, manteniendo siempre la respiración abdominal propia de la meditación, una sonrisa serena y total concentración en la acción, lo cual redunda en una gran producción de endorfinas, para el bienestar físico y mental.

En este sentido, se propone la ejecución de algunos ejercicios propios de la medicina china, como el Chi Kung, el cual requiere tres tipos de regulación en el practicante: la mente, la postura corporal y la respiración.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Generalmente, este tipo de ejercicio requiere de movimientos muy lentos o posturas estáticas, que respetan el estado físico de la persona atendiendo a la coordinación, fuerza y flexibilidad para su ejecución. Representan una estrategia de relajación y fortalecimiento del organismo, al activar, mantener y fomentar la energía interna del individuo. Al mismo tiempo incrementa la flexibilidad, brinda más lucidez y claridad mental y contrarrestan los efectos del estrés.

Espiritualidad: dentro de la educación holística, se defiende que la educación de personas adultas debe considerar estrategias que atiendan tanto el cuerpo, como la mente. Una educación que según Román (2006) se relacione más con la visión y misión que como ser humano le corresponde desempeñar en la vida, olvidando la óptica fragmentaria con la que el hombre común, y más aún el científico, ha tendido a ver el mundo.

La teoría del curso en evaluación defiende que la espiritualidad, implica moverse hacia un cambio en la conciencia de las personas dando gran importancia a las experiencias de tipo transformadoras, que permitan reexaminarse desde una perspectiva más amplia, reconociendo que el verdadero ser es más que un cuerpo y una mente lógica; que existe el conocimiento intuitivo y la presencia de categorías más sutiles de la realidad que sobrepasan en alto grado a lo que se puede percibir a través de los sentidos físicos.

Ambiente de aprendizaje: el paradigma educativo del constructivismo, exponen Rivlin y Wolfe (2001:76), exige la transformación del ambiente escolar en imaginación, coraje y estructura funcional y dinámica en el arreglo de experiencias de aprendizaje. El aula fija, cerrada con asientos tradicionales ya no tiene ninguna función que desempeñar. La dinámica que lleva a "reconstruir" de continuo los conocimientos dentro de exploración y ensayo, exigen otra distribución de los ambientes educativos.

Sin embargo, Sivilotti (2007:36) plantea otro punto de vista del ambiente, recalcando que en el mismo, entra el clima que genera el docente para que se de un mejor aprendizaje y cuyo factor principal es la buena comunicación, mientras que por otro lado, están los recursos y los aspectos medioambientales como incluir música, olores, colores y elementos naturales que creen un ambiente para propiciar el aprendizaje, lo que tal vez pudiera influir también en el incremento de años y calidad de vida, tal como lo revelan las investigaciones actuales sobre el tema.

Música: la música ha sido considerada desde los orígenes de la humanidad como una manera de alcanzar estados de serenidad y energizar

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

los sentidos. Estos efectos se logran porque el sonido transmite energía al cerebro, en forma de vibraciones que ayudan a desarrollar el pensamiento. Al respecto, Salas (2000:18) afirma que escuchando música de sonidos prolongados y lentos se puede conseguir una respiración profunda y pausada, idónea para apaciguar las emociones, calmarse, mejorar el metabolismo y concentrarse para adquirir comprensión en los estudios. Una música adecuada puede además reducir la tensión muscular y mejorar los movimientos y coordinación del cuerpo, debido a que el nervio auditivo conecta el oído interno con los músculos a través del sistema nervioso autónomo.

Sobre el particular, Campbell (2003), expresa que el sistema nervioso es como una orquesta sinfónica con diferentes ritmos, melodías e instrumentaciones. Existen muchos sistemas rítmicos y melódicos que mantienen sincronizado el cerebro. Cuando se lesiona cualquier parte del cerebro, se alteran los ritmos naturales del cerebro y el cuerpo, y es posible que las neuronas se enciendan en momentos equivocados o no se enciendan en absoluto. Con frecuencia la música externa, el movimiento o las imágenes contribuyan a volver la afinación a la música neurológica. De forma misteriosa, la música llega a las profundidades del cerebro y el cuerpo que inducen a expresarse a muchos sistemas inconscientes.

Colores: el color es una propiedad de los rayos luminosos, pero también es una impresión que los rayos de luz producen en el ojo. Un objeto es de un color determinado porque el objeto no absorbe ese color, las ondas que ese objeto refleja son las que el ojo percibe y analiza. En este sentido, Acosta (2007:17) señala que el color produce un efecto en los sentidos, la cromoterapia supone que ese efecto puede presentarse de distintas maneras, provocando diversos cambios en el cuerpo y la mente. Esa práctica alternativa ha logrado identificar cuáles son las influencias que los colores del espectro lumínico ejercen psíquica, física y emocionalmente sobre el ser humano. Por ello, es importante que los docentes estudien e investiguen las implicaciones que producen los colores, los sentimientos que despiertan, la influencia que parecen ejercer en los estados anímicos y en el comportamiento.

Aromas: los griegos y los egipcios otorgaban una gran importancia a la presencia de aromas vegetales para purificar sus templos y palacios. En el siglo XI los árabes perfeccionaron el arte de la destilación, logrando así aislar los componentes activos y más aprovechables de las hierbas, raíces y semillas que habían venido utilizando hasta ese momento. La aromaterapia moderna nació a principios del siglo XX, cuando un químico francés René

ISBN: 978-980-6792-93-7

Gatefosse la incorporó a la medicina natural. Al respecto, Román (2006:99) explica que los olores están directamente conectados al sistema límbico del cerebro, subestructura vinculada a las emociones y muy especialmente con la motivación. Esta energía es esencial para el aprendizaje; lo cual significa que naturalmente los aromas tienen la capacidad de afectar el interés por aprender, ya que tiende a acercarse a situaciones, lugares o personas con olores agradables, y a alejarse de los desagradables.

Como una estrategia holística para el aprendizaje, la aromaterapia se utiliza para crear ambientes agradables. Por la conexión inmediata del sentido del olfato con el cerebro, un aroma puede modificar las emociones, sensaciones, postura física y actitud mental de manera rápida y casi imperceptible para el ser humano. Estos aromas se pueden aplicar en el aula de clases por medio de aceites esenciales en aerosol o con un vaporizador, aquellos asociados con el conocimiento son: Eucalipto, que activa la concentración, estimulante, balance, pensamientos lógicos, meditación, libertad. El limón, para la concentración, purificación, claridad y conciencia. La menta, para estar alerta, concentra, regenera, refresca y vitaliza y la canela, la cual se utiliza para aliviar el estrés, el cansancio y se constituye en un estimulante de las facultades mentales.

Acupuntura y digitopuntura: El origen de la palabra acupuntura es latino, y se compone de dos vocablos: *acus*, aguja; y *punctura*, punzada. Es un procedimiento terapéutico milenario, que consiste, según Sarmientos (2005) en la introducción metódica de agujas metálicas en determinados puntos de la piel que se encuentra alineados a lo largo de los meridianos por cuyo interior circula la energía vital.

Sin embargo, en el caso de las estrategias holísticas aplicadas en adultos, Román, Astudillo y Fernández (2004:18) refieren que puede utilizarse una variante de la acupuntura, denominada digitopuntura (*Tui-na*: presionar y empujar) a través de masajes a los mismos puntos energéticos. Esta técnica consiste en "estimular con los pulpejos de los dedos, especialmente los pulgares de ambas manos los meridianos de energía del cuerpo, con la intención de provocar una reacción de dispersión, tonificación o equilibrio de esa energía".

Al respecto es importante destacar que para su uso correcto se requiere un buen conocimiento de la anatomía corporal, un dominio completo de los puntos de acupuntura y un entrenamiento prolongado de las manos del masajista. Con ello, se evidencia que no son técnicas fáciles, pero con entrenamiento y perseverancia suficiente pueden llegar a ser de

ISBN: 978-980-6792-93-7

mucha ayuda, tanto física, como intelectual.

Estas estrategias, son investigadas en la evaluación que se le aplica al Curso de estrategias holísticas para adultos, así como el resto de estrategias que puedan formar el contingente de este tipo de educación y que han podido ser utilizadas por el docente en educación superior.

METODOLOGÍA

La investigación se orienta a través de un enfoque mixto de evaluación, que comprende en primer lugar el cuantitativo con características tanto del globalizador como analítico o explicativo, tal como se explica a continuación con los postulados de diversos teóricos. De esta manera, Correa, Puerta y Restrepo (2002:87) identifican dos grandes escuelas. En primer lugar se ubica la que tiene más en cuenta los resultados y la congruencia de estos con los objetivos, que se denomina Evaluación de producto y aquella que presta atención al contexto, a los insumos, a los procesos y a los productos, que se denomina evaluación globalizadora, precisamente una de las que sirve de fundamento al estudio.

Por su parte, Briones (2000:19) clasifica los enfoques de evaluación de los programas sociales en dos grupos: analíticos y globales. Los enfoques analíticos se caracterizan por abordar con mayor o menor desagregación los componentes estructurales del programa, los cuales a su vez están conformados por características o variables con las cuales es posible determinar relaciones específicas. Hacia estos componentes, características o variables se orientan los procesos de recolección, selección y análisis de la información; tal es el caso de la investigación evaluativa del Curso Estrategias Holísticas para adultos, donde se aplica la evaluación explicativa al tratar de establecer la relación causal entre los diferentes factores que intervienen en el programa y entre éste y el contexto.

Por otra parte, los enfoques globales pretenden hacer una evaluación holística y totalizadora de tal manera que se pueda establecer el significado de las acciones y actividades que se desarrollan dentro del programa. En muchos casos este enfoque no hace referencia a factores causales ni a variables particulares que pudieran ser sometidos a tratamientos estadísticos.

La investigación evaluativa es un tipo especial de investigación aplicada, cuya meta según Rossi y Freeman (2003) a diferencia de la investigación básica, no es el descubrimiento del conocimiento. En tal sentido, otorgando principal énfasis en la utilidad, la investigación evaluativa debe proporcionar información para futura planificación del programa en estudio, realización y desarrollo. La investigación evaluativa asume también las

ISBN: 978-980-6792-93-7

particulares características de la investigación aplicada, que permite que las predicciones se conviertan en un resultado de la investigación.

De esta manera, la evaluación de programas se refiere a la evaluación de actividades más o menos coordinales en torno a objetivos de duración variable. Estos últimos son estados o situaciones deseables y que pueden lograrse mediante la estrategia que el programa utiliza y respecto de los cuales se evalúan los resultados alcanzados o no.

El diseño metodológico de la evaluación es similar al diseño correspondiente de la investigación social y consiste en la estrategia para reunir, procesar y analizar la información que se requiere para satisfacer los objetivos de evaluación. De esta manera, en un nivel general, el diseño consiste en los procedimientos que se utilizarán para resolver ciertas tareas de investigación.

El diseño en una investigación evaluativa tiene que ver con el momento en el cual se deben tomar las decisiones correspondientes a las estrategias o actividades que debe realizar el investigador-evaluador para el logro de los objetivos de evaluación o la respuesta a las preguntas planteadas. Sin duda, en este tipo de investigación comprende áreas técnicas que, deben conocerse a fondo; pues en términos generales, responde a la pregunta de cómo se debe proceder en la evaluación, al avizorar o planear lo que se debe hacer; estableciendo un modelo, un camino y una manera de ejecutar el plan. Desde tal perspectiva, se establece que en la presente investigación el diseño tiende a ser descriptivo, pues su intención es describir la estructura y funcionamiento actuales del programa o curso, su calidad, efectividad, elementos fuertes, carencias y perspectivas.

En cuanto a la unidad de observación se designa a través del Curso en evaluación, con las categorías y subcategorías siguientes: Potencialidad de aplicación de Estrategias Holísticas para adultos (Subcategoría: Positiva y negativa) Estrategias holísticas (Plan estratégico de vida, Meditación, Espiritualidad, Ambiente de aprendizaje, Acupuntura y digitopuntura) Asignaturas donde se aplica las Estrategias holísticas en Educación Superior (**Área Básica, Área humanista, Área Profesional**) Factores favorables en la aplicación del Curso Estrategias Holísticas para adultos (Participación, Motivación, Condiciones del ambiente, Recursos) Factores adversos en la aplicación del Curso Estrategias Holísticas (Participación, Motivación, Condiciones del ambiente, Recursos).

Por otra parte, las unidades de análisis estuvo conformada por 54 profesionales de la educación superior que han estado inscritos en cuatro

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

de las aplicaciones del curso desde el año 2006 al 2008. Sin embargo, se aplica un tipo de muestra intencional, para seleccionar según ciertos criterios definidos, los focos de evaluación en grupos a los cuales se le asigna especial importancia, constituido por 28 sujetos.

El instrumento de recolección de datos se diseñó en dos etapas. La primera corresponde a un cuestionario de preguntas abiertas aplicadas a una primera muestra piloto, basado en las preguntas de la sistematización de la formulación del problema. En la segunda fase, la información suministrada se fue cerrando, para diseñar la versión final del cuestionario con trece preguntas de selección cerrada (siempre: 3, algunas veces: 2 y nunca: 1), acorde con los objetivos de investigación y los criterios para medir la efectividad del curso en evaluación.

En el procesamiento e interpretación de la información, dado que el diseño fue descriptivo, los datos cuantitativos se reducen a frecuencias y porcentajes, para presentarlos en cuadros por criterios de evaluación y sus resultados promediados, a partir de las categorías generales acordadas para la medición. El análisis lógico y cualitativo de la primera fase de recolección de datos, complementa el análisis descriptivo, teniendo en cuenta según la naturaleza de la investigación; que es necesario escrutar holísticamente los resultados, para hacer contrastaciones con el marco de referencia y conceptual del programa evaluado y del estudio en sí, plantear discusiones, extraer inferencias, determinar conclusiones y sugerir cambios, a través de ciertas sugerencias para el mejoramiento del curso en su aplicación y puesta en práctica.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los datos cualitativos, recogidos en el primer instrumento fueron reducidos a categorías y analizados en relación con las preguntas relevantes y los criterios definidos al plantear la evaluación del Curso Estrategias Holísticas para adultos en las aulas de clase. En primer lugar, sobre la opinión acerca del curso en investigación; para todos significó una experiencia maravillosa que permite conocerse a sí mismo, de tal manera que pueda aceptar y ayudar a los demás en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, comentarios específicos permitieron evaluar de forma distintiva la opinión de los colaboradores en la prueba piloto.

Según ello, se evidenció que el propósito del curso referido a generar estrategias para el aprendizaje de personas adultas que propicien la armonización consciente cuerpo-mente en comunidad, ha sido alcanzado en los participantes colaboradores de la primera fase de la evaluación; sobre todo

por el hecho de reconocer que al ayudarse a si mismos, pueden convertirse en mejores docentes con una perspectiva más humanista y favorecedor de esa dimensión humana en sus alumnos.

En la enunciación referida a la efectividad del curso en las aulas de clase; los colaboradores coinciden que tendrá tal capacidad en la medida que los docentes participantes propicien los cambios en sus labores académicas y de investigación como resultado de los aprendizajes alcanzados en el curso.

La tercera interrogante, hace referencia a la medida en que se consideran potencialmente aplicables las estrategias holísticas, resultando que la comparación de las respuestas, permitieron crear el criterio en la primera categoría cuantitativa, donde los sujetos de la muestra final, podrían responder entre una potencialidad de aplicación altamente positiva hasta totalmente negativa. En consecuencia, parece resultar importante para los colaboradores, la profundización de cada sesión y estrategia para considerar la potencialidad positiva en su aplicación a cualquier situación del aula de clases, para propiciar la capacidad creadora, inteligencia, paz y serenidad en el grupo.

En cuanto a la cuarta pregunta formulada, realmente la sinceridad de los colaboradores fue apreciada, toda vez que una buena cantidad de ellos, coincidieron en que no están haciendo uso de tales estrategias por algo de temor al manejar sensibilidades humanas y hasta por la falta de aceptación al cambio, tanto de los alumnos, como de las propias autoridades directivas de cada institución.

Por otra parte, aquellos que respondieron que sí están haciendo uso de estas estrategias, pudieron responder en el ítem 5, sobre cuáles son específicamente las que está poniendo en práctica, para lo cual se valoriza principalmente, el plan estratégico de vida, la meditación, aromaterapia y musicoterapia. En este sentido, se pudo subcategorizar el segundo criterio de evaluación cuantitativa, en estrategias holísticas de meditación, espiritualidad, ambiente de aprendizaje y plan estratégico de vida.

Mientras tanto, en la pregunta 6, sobre las asignaturas donde se ha podido aplicar las estrategias holísticas para adultos, fue relevante el uso en asignaturas como Desarrollo Humano, Orientación, Taller de Crecimiento Personal, Sociopsicología y hasta Metodología. Siendo, aunque en menor grado, significativa su utilización en asignaturas totalmente prácticas como Termodinámica o Mecánica de los Fluidos. De esta manera, los datos permitieron agrupar el criterio cuantitativo de la tercera categoría en asignatu-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

ras del área básica, área humanista y área profesional.

Las respuestas a la pregunta 7, permitieron determinar algunos factores considerados como favorables por los colaboradores en el curso de estrategias holísticas para el aprendizaje de adultos, desde perspectivas totalmente distintas. Entre estos se destacó el lograr el autoconocimiento y automotivación, ya que no se puede dar lo que no se tiene. Asimismo, mejoramiento del clima psicoafectivo del aula, mayor receptividad de los participantes, apertura emocional.

Desde otra perspectiva, al preguntarle a los colaboradores ¿cuáles son los factores adversos inmersos en la aplicación del curso de estrategias holísticas? Se presentó una coincidencia, al determinarse que la mayoría de los sujetos señalaron el espacio físico como impedimento para que el curso y las estrategias se desarrollen en su mayor expresión. Asimismo, señalaron que esos mismos factores son los que observan en sus sitios de trabajo.

En este sentido, tanto la pregunta 7, como la 8, proporcionaron datos suficientes para clasificar los criterios de evaluación del cuarto y quinto objetivo específico de la investigación en las siguientes subcategorías: participación, motivación, condiciones del ambiente y recursos; para ser seleccionados como factores favorables o adversos en la aplicación del curso de estrategias holísticas para el aprendizaje de adultos.

Luego de la serie de reflexiones de los colaboradores, ocasionadas por las preguntas expuestas, cuyas respuestas condujeron al diseño del instrumento final; fue necesario aclarar que la pregunta 9, que expresamente hace referencia a las opiniones de los sujetos para mejorar el curso de estrategias holísticas, con miras a alcanzar más satisfactoriamente sus metas, incidiendo positivamente en el aprendizaje de adultos, fue tomada en cuenta para desarrollar el sexto objetivo específico de la investigación, en las consideraciones finales traducidas en los lineamientos teóricos respectivos.

Los datos cuantitativos, se analizan por medio de las respuestas recolectadas a través de la aplicación del cuestionario cerrado, cuya discusión se llevó a cabo mediante cada uno de los objetivos de evaluación en correspondencia con las categorías de potencialidad de aplicación de las estrategias holísticas, tipo de estrategias utilizadas en educación superior, asignaturas donde se pueden poner en práctica y factores favorables o adversos en la aplicación del curso en investigación.

En primer lugar, se determinó que la potencialidad en la aplicación de estas estrategias, es considerada por una buena parte de los profesionales

de la docencia como positiva. Sin embargo, el mayor porcentaje se ubica en la categoría de "algunas veces" pues tal como lo aseveran, el éxito de las mismas dependerá de una gran variedad de factores que deben ser superados en las aulas de clase de educación superior, siendo la primera el autoconocimiento del docente y por otra parte, la gran cantidad de alumnos que puede albergar un salón de este nivel académico.

Por otra parte, al recoger la información suministrada en cuanto a las estrategias holísticas para adultos utilizadas por los docentes que fueron capacitados en el curso en evaluación, se identifican con mayor aplicación en su práctica educativa a nivel superior, el plan de estratégico de vida. La meditación nunca es una estrategia que consideran de mejor utilización en las aulas actuales para adultos. La negatividad en este sentido, se expone a través de la consideración del tamaño del grupo de clases y las condiciones de las aulas; situación por demás desacertada para el buen ejercicio mental, como la visualización y la relajación, tan importantes según Román (2008) para lograr un equilibrio entre la regulación de la mente, palabra y de los propios actos.

Asimismo, señalaron en gran porcentaje que nunca son aplicadas las estrategias holísticas sobre espiritualidad en las asignaturas que imparten. Tales estrategias resultan significativas dentro de la educación holística, pues Maynard y Mehrtens (1996) señalan que estas gozan cada día de mayor aceptación en las personas que persiguen la integración de las distintas esferas de la vida y por lo tanto, sería importante no dejar de utilizarlas, por cuanto son las que permiten mejores experiencias transformadoras.

Desde otra perspectiva, coincidieron en opinar que siempre utilizan estrategias sobre el ambiente de aprendizaje, entre las cuales se destacan la aromaterapia y la musicoterapia. Se demostró que es una de las estrategias con mayor porcentaje de utilización entre los docentes con formación en el curso investigado.

Por último, se evidenció que las estrategias de acupuntura o digitopuntura no son consideradas como alternativas para aplicar dentro del trabajo académico en el porcentaje total de sujetos investigados; lo cual es reconocible por cuanto se alega que esta estrategia necesita de una formación más profunda y de condiciones específicas; aunque según Román, Astudillo y Fernández (2004) la acupuntura para optimizar el aprendizaje puede utilizarse a través del masaje por digitopuntura que provoca la dispersión, tonificación o equilibrio de la energía del cuerpo humano; solo que no es viable su aplicación en un aula de clases superpoblada.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

En este sentido, se evidencia que las estrategias holísticas utilizadas por el docente en la práctica de educación superior, no se pueden usar en su totalidad en un aula de clases para adultos, aunque si pueden emplearse siempre, algunas como el plan estratégico de vida y aquellas referidas a optimizar el ambiente de aprendizaje, como la musicoterapia, cromoterapia y aromaterapia.

Para los resultados del objetivo referido a caracterizar las asignaturas donde se han podido aplicar las estrategias holísticas para adultos dentro de las instituciones de educación superior en investigación; se analiza en mayor cantidad de datos promediados, que siempre se aplican en todas las áreas. De esta manera, las muestras coinciden en que siempre y algunas veces, las asignaturas donde se pueden aplicar las estrategias holísticas corresponden al área básica del pensum, con gran énfasis se demostró que siempre se pueden utilizar en áreas de asignaturas humanistas; aunque la mayoría señaló que nunca se aplican en el área profesional del pensum de estudio.

Al respecto, es necesario mencionar las asignaturas donde estos docentes en educación superior, han estado utilizando las estrategias holísticas para el aprendizaje de adultos: Orientación académica, Desarrollo humano, Metodología, Estrategias para el aprendizaje, Sociopsicología, Filosofía de la Educación, Comunicación, Procesos Cognitivos y hasta Proyecto de Máquinas, Termodinámica y Mecánica de los Fluidos. Con ello se corrobora su utilización en diversas áreas del pensum, sin tomar en cuenta el tipo de contenido de la misma; solo respetando, según Román (2005) el desarrollo de nuevas estrategias en la búsqueda de una acción docente más efectiva.

En cuanto a los resultados de los factores favorables y adversos identificados en el curso de las estrategias holísticas para adultos, se corroboró que existen mayores factores beneficiosos que contrarios en la aplicación del curso. En su mayoría, los encuestados apuntan a la participación como factores favorables, junto a la motivación y los recursos usados por la facilitadora. No obstante, aseveran que durante el desarrollo de las sesiones en el curso de estrategias holísticas para adultos, las condiciones del ambiente incidieron como factor adverso en el éxito del mismo, pues algunos coinciden en que se necesitan espacios físicos con mayor privacidad, libres de ruidos molestos y que permitan la utilización de la musicoterapia como acompañamiento constante en las clases, sin perturbar otros salones.

Por último, al tomar en cuenta el objetivo general de la investigación, para evaluar la efectividad del Curso Estrategias Holísticas para adultos en

las aulas de clase de la UNERMB y el IUTC, la sumatoria de los datos aportados por la muestra, indica que el curso en evaluación se reporta con una efectividad alta.

De esta manera, se concluye finalmente que la alta efectividad del curso estrategias holísticas para el aprendizaje de adultos, se convierte en un camino a recorrer para mejorar el yo y el convivir con los demás, convencidos de que otro mundo sí es posible y también un ser humano mejor. Sobre todo resulta de suma importancia, si este ser, tiene en sus manos la formación académica de otros, para lo cual debe aprender a gestionar lo que denomina Román (2006) esa "visión transdisciplinaria del conocimiento" que le permita ser capaz de sentir sensibilidad y empatía, de tender una mano, de expresar apoyo y de ayudar a desarrollar las fortalezas de cada uno de sus estudiantes, para un mejor desenvolvimiento personal y académico.

ASPECTOS FINALES

Reflexiones sobre la investigación

Entre los aspectos finales de la presente investigación, es menester resaltar ciertas reflexiones sobre la importancia del estudio en su modalidad evaluativa, donde la capacidad interpretativa y el marco referencial son definidos para lograr que los datos adquieran su verdadero valor; pues estos tienen sentido en la medida en que se hagan hablar desde una interpretación comprensiva.

Cabe destacar que la realización de esta investigación, permite enfatizar en una educación humanista, fundamentada en la creencia de que los estudiantes tienen una tendencia a autorrealizarse, por lo que el docente, basándose en ella debe utilizarla para hacer su planificación y poner al estudiante en contacto con eventos representativos, a través de estrategias cada día más innovadoras e integrales.

De igual manera, fue significativo descubrir, la alta estima en la que los sujetos de la muestra, ubican las destrezas obtenidas mediante la participación del curso de estrategias holísticas para el aprendizaje de adultos. Con lo cual se pudo tomar en cuenta los valores sociales y humanos, destacados por la declaración de la Conferencia Regional de Educación superior en América Latina y el Caribe en el año 2008, donde se plantea que es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento; en cuyo caso señala la UNESCO, las Universidades, tienen la responsabilidad de llevar a cabo la

ISBN: 978-980-6792-93-7

revolución del pensamiento, tan fundamental para acompañar el resto de la transformaciones.

En este sentido, se pudo reflexionar que el curso evaluado como altamente eficiente, accede a configurar un escenario de articulación creativa y sustentable, entre nuevas concepciones del fin y los métodos del proceso de aprendizaje que refuerce el compromiso social de la Educación Superior, sobre todo en el aspecto de su calidad y pertinencia con la formación integral del individuo.

En líneas generales, tanto el contenido estudiado, como el tipo de investigación, constituyen una total renovación en la perspectiva científica y metodológica, cuya validez, confiabilidad y representatividad, hacen posible reorganizar fines, medios y concepciones del curso en cuestión, de tal manera que arroje los resultados óptimos perseguidos desde su génesis. Para ello, se exponen en seguida las consideraciones finales, a través de sugerencias y lineamientos generales al respecto.

Consideraciones conclusivas

En consecuencia, se hace uso de las opiniones emitidas por el primer grupo de colaboradores en otorgar información pertinente a la investigación, por medio de la última pregunta del cuestionario en su primera fase, desde donde se alcanzó a evidenciar fortalezas y debilidades del curso y su aplicación, mediante sorprendente hallazgos de necesidades identificadas, preocupaciones de los participantes, cambios indispensables y cómo encauzar dichos cambios, siempre bajo la idea de dar continuidad a tan aprovechable capacitación.

Partiendo de la idea de que en el desarrollo del curso de estrategias holísticas, el participante está progresivamente diferenciando su estructura cognitiva, mental y emocional y también haciendo reconciliación integradora para poder identificar semejanzas y diferencias con la asignatura que imparten en sus respectivas instituciones y así reorganizar su conocimiento; es menester incentivar y planificar las actividades del mismo, aclarando que después de involucrar el propio yo, en cada una de las estrategias holísticas aprendidas, se ha de discutir la transferencia de dicho conocimiento a la práctica académica y la experiencia docente de cada participante, para encontrar en conjunto, la mejor forma de aplicarlas en las aulas de clase de educación superior.

De tal manera, que la aplicación del curso, no solo se centre en el docente, sino también que éste pueda ir pensando en los participantes y en la transformación de su actividad académica y por ende de la actitud hacia la

vida social, el estudio y el propio cuerpo de cada estudiante.

Por otra parte, se sugiere suprimir las estrategias referidas a la acupuntura y digitopuntura, como alternativa para ser aplicada en un aula de clases de educación superior, pues su práctica requiere de una formación más profunda que no podrá ser impartida en el curso por cuestiones de tiempo y espacio adecuado; lo mismo que ocurre en la práctica diaria de la profesión docente a nivel superior.

La organización del espacio de trabajo en el aula para aplicar este tipo de estrategias es un elemento que facilita el aprendizaje cuando está en consonancia con los métodos, las actividades y los materiales a utilizar. Por esta razón, es aconsejable una disposición flexible del mobiliario que permita usar con facilidad los medios audiovisuales, el material de apoyo diverso y los recursos técnicos necesarios según cada actividad, así como organizar diferentes agrupaciones de los participantes en función de las diversas acciones de aprendizaje que se pueden realizan en la clase, sobre todo incentivando un poco más, el trabajo en equipo.

Una de las sugerencias realizadas por los colaboradores que presentó considerable énfasis en su redacción, fue darle mayor tiempo al estudio y práctica de las estrategias referidas al mapa del tesoro, árbol genealógico y las constelaciones familiares. En especial, el uso del mapa del tesoro como una forma de codificar visual y semánticamente las metas de vida, de estudio, de profesión; que pudieran extrapolarse a cada asignatura, con sus objetivos y propósitos.

Continuar realizando formación respectiva avanzada y continua sobre esta disciplina holística ya que el curso se constituye en una inspiración que estimula el afecto por la holística.

Adaptar el curso como un contenido expreso en asignaturas como Orientación, Desarrollo Humano, Estrategias para el Aprendizaje, entre otras, de manera tal, que se constituya en una propuesta para engrosar los programas de estas áreas.

Conformar un equipo multidisciplinario (dentro de los participantes que adquirieron experiencias significativas en el curso) para recorrer diferentes universidades en la promoción de este programa, con el propósito de impulsar y difundir las experiencias innovadoras que día a día, están confirmando una gran cantidad de profesores universitarios en sus lugares de trabajo, en los estudiantes y en sí mismos, al desarrollar un enfoque holístico y equilibrado en el proceso de aprendizaje.

ISBN: 978-980-6792-93-7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, S. (2007). *Cromoterapia, la magia del color*. Caracas: Editoral CEC, S.A.

Brauch, H. (2006). *Towards Fourth Pillar of Human Security, "Freedom from Hazard Impacts"*, International Symposium on building and Synergizing Partnership for global Human Security and development Bangkok, Thailand, 30-31 May 2006

Briones, G. (2000). *Evaluación de programas sociales.* México: Editorial Trillas.

Campbell, D. (2003). *El efecto Mozart*. España: Editorial Urano.

Carache, M. (2008). *Metodología en la educación emocional*. Recuperado de: http://blog.eitb24.com/inteligenciaemocional/2008/02/11/metodologia-en-la-educacion-emocional/

Chopra, D. (2002). *Cuerpos sin edad, mentes sin tiempo*. Argentina: Javier Vergara Editor.

Correa, S.; Puerta, A. y Restrepo B. (2002). *Investigación Evaluativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gallegos, R. (1999) *Educación Holista. Pedagogía del Amor Universal.* Guadalajara, México: Ed. Fundación Internacional para la Educación Holista.

Gil, M. (2005). *Aprenda a meditar*. Revista Mundo holísta. Nº9, 1. Caracas.

Marcano, N. (2004). *Modelo de Educación Tridimensional para la Formación de un docente holista.* Trabajo de ascenso. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Trujillo

Mata, L. (2002). *El aprendizaje, teóricos y teorías*. Maracaibo, Venezuela: Editorial Universo

Maynard, H. y Mehrtens, S. (1996). *La cuarta ola*. España: Editorial Granica.

Osho (1999). *Meditación. Una introducción a la comprensión contemporánea de la meditación.* España: Editorial Debate.

Peralta, N. y Prieto, M. (2003). *Estrategias que facilitan aprendizajes significativos*. Maracaibo: Editorial de La Universidad del Zulia.

Rivlin, L. y Wolfe, M. (2001). *Ambientes escolares donde viven los niños*. Nueva York: Editorial Wiley-Interscience Publication

Rogers, C. (2000). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Román, E. (2005). *Curso teórico-práctico: Estrategias holísticas para adultos. Docencia antiestrés*. Propuesta de organización. Oferta para Educación continua. Unermb. Cabimas

Román, E. (2006), *Estrategias holísticas para adultos. Un oasis en el posgrado de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt*. Trabajo final de investigación para optar a la categoría de Profesora Titular. Cabimas

Román, E. (2008). *Curso práctico: Estrategias holísticas para adultos*. Unermb. Cabimas

Román, E., Astudillo Y. y Fernández, M. (2004). *La acupuntura en la optimización del aprendizaje de personas adultas.* Trabajo de Investigación. Instituto de Estudio Tradicional Oriental. Marcaibo, Venezuela.

Rossi, P. y Freeman, H. (2003). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Editorial Trillas.

Salas, M. (2000). *Desarrollo de la Creatividad en el Docente. Taller I*. Trabajo Mimeográfico. Ciudad Ojeda: Autor.

Sarmientos, M. (2005). *El sistema energético y los cuerpos no materiales del hombre*. Instituto de Medicina integrada "Ling Dao". Maracay

Sivilotti, D. (2007). *Técnicas de superaprendizaje aplicadas con estudiantes de Educación Superior.* Trabajo de grado. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas.

Weil, P. (2000). *Holística: una nueva visión y abordaje de lo real*. Bogotá: Ediciones San Pablo.

Weiss, C. (2002). *Investigación Evaluativo*. México: Editorial Trillas.

Wilber, K. (1994). *Los Tres Ojos del Conocimiento*. España: Editorial Kairós.

Wilks, F. (2003). *Emoción inteligente*. 3ª Ed. Colombia: Editorial Planeta colombiana, C.A.

Yepsen, R. (1993). *Supermente*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

CAPÍTULO IV

DESAFÍOS Y COMPLEJIDADES QUE ENFRENTA LA DOCENCIA, LA CIENCIA Y TECNOLOGÍA PARA TRANSFORMAR LA REALIDAD SOCIAL

...el universo está considerado como una telaraña dinámica de sucesos relacionados entre sí. Ninguna de las propiedades de una parte de esta telaraña es fundamental; todas ellas siguen el ejemplo de las propiedades de las demás partes, y la consistencia total de sus interrelaciones mutuas determina la estructura de todo el entramado.

Frijot Capra

ISBN: 978-980-6792-93-7

TIEMPOS COMPLEJOS: EDUCACIÓN SUPERIOR, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y EL USO DE LAS TIC

Judith J. Hernández G. de Velazco[1], Ana Cecilia Chumaceiro Hernández[2] y Yira Rosa Meléndez Monroy[3]

Resumen

La complejidad posmoderna implica transformaciones sustanciales en la acción humana, la cosmovisión paradójica en tiempos vertiginosos, requiere adaptaciones inmediatas para operar las coyunturas, las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, que son implementadas por el proceso educativo. Los cambios en la educación implican procesos pedagógicos de punta, adaptadas a nuevas necesidades cognitivas, socializadoras de los participantes en el aula, la pedagogía como ciencia, hoy por hoy, merece una mirada exhaustiva para engranar procesos, realidades, adaptaciones e insumos pertinentes. La sociedad en general ha avanzado, generando exigencias en la educación para afrontar los retos, así de una educación tradicional centrada en las clases magistrales, en el rol docente como eje central del proceso con un estudiante como espectador pasivo, receptor, reproductor de ideas, se ha evolucionado hacía modelos más pertinentes de aprendizaje significativo, constructivista y con el uso de la Tecnologías de Información y Comunicación TIC. Estas prioridades exigen que las instituciones educativas se actualicen en sus procesos formativos para hacerlos más interesantes, inmediatos, dinámicos, integradores y desarrolladores de competencias en el aprendiz del siglo XXI. La presente disertación intenta aproximar la educación superior enmarcada como pedagogía en el constructivismo y en las estrate-

1 Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Colombia. Dra. en Ciencias Sociales, mención Gerencia. Máster en Administración de Empresas. Licda. en Ciencias Políticas y Administrativas, mención Ciencias Políticas. Directora de Investigación Vicerrectorado de CTeI CECAR. Investigadora nivel SENIOR (COLCIENCIAS). Grupo Dimensiones Humanas, Facultad de Humanidades y Educación. Línea de investigación Gestión Ciudadana y del Estado en el Desarrollo Social, Organizacional y Comunitario. Correo-e: judith.hernandez@cecar.edu.co y lasanas23@gmail.com.

2 Corporación Universitaria del Caribe, CECAR. Dra. Ciencias Políticas. Especialista en Gerencia Tributaria. Licda. en Administración mención Gerencia Industrial. Docente e Investigadora nivel Junior (COLCIENCIAS). Grupo Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables. Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas. Correo-e: anachuma@gmail.com.

3 Corporación Universitaria del Caribe, CECAR . Colombia. Magíster en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje. Especialista en Trastornos Cognoscitivos y del Aprendizaje. Psicóloga. Coordinadora del Programa Académico de Psicología. Docente-Investigadora. Grupo Dimensiones Humanas Facultad de Humanidades y Educación. Correo-e: yira.melendez@cecar.edu.co

gias tecnológicas en tiempos complejos. Atendiendo la discusión de los constructos implicados, con el propósito de revisar epistemes en torno al aprendizaje significativo en el marco de la educación superior y el uso de las TIC. Se utilizó como metodología; la revisión documental y bibliográfica con las respectivas abstracciones.

Palabras clave: complejidad, educación superior, aprendizaje significativo, tecnología de información y comunicación TIC.

Complex times: higher education, significant learning and use of ICT

Abstract

The postmodern complexity implies substantial transformations in the human action, the paradoxical worldview in vertiginous times, requires immediate adaptations to operate the joints, the social, economic, political and cultural structures, that are transversed all by the educational process. Changes in education involve high-tech pedagogical processes adapted to the new cognitive and social needs of the classroom participants. Pedagogy as a science, deserves a comprehensive review in order to engage in order to engage processes, realities, adaptations and relevant inputs. The society in general has advanced generating requirements to the education to face the challenges. So, of a traditional education centered in the master classes, in the teaching role as a center of the process, with students as passive spectator, receiving and reproducing ideas, it has evolved to more relevant models of significant learning, constructivist and able to use the Information and Communication Technologies (ICT). These priorities require updating in the educational institutions training processes, to make them more interesting, immediate, dynamic, integrators and able to develop competencies in the apprentice of the XXI century. The present dissertation tries to aboard higher education framed as a constructivism pedagogy and the technology strategies in complex times, attending the discussion of the constructs involved, with the purpose of review epistemes around the significant learning in the context of higher education and the use of the ICT. As a methodology was used the documentary and bibliographical revision with their respective abstractions.

Key words: complexity, higher education, meaningful learning, information and communication technology ICT.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual en su complejización genera necesidades permanentes en la formación, cualificación de las personas para que respondan a los cambios de la industria, la tecnología y la ciencia, para así generar nuevas formas de producción e incluso de consumo.

Es evidente que los sistemas educativos deberán tener una capacidad de adaptación muy superior a la actual. La formación cíclica, continua y diversificada será una de las formulas a adoptar. La promoción de nuevos productos, servicios de la tecnología de la información está ya ejerciendo un fuerte tirón en la demanda de personal capacitado para operar, gestionar, diseñar, construir y explotar los diversos elementos constituyentes de los sistemas de desarrollo humano.

En este sentido, la sociedad del conocimiento provoca cambios, revolución en los diferentes contextos y sus estructuras, lo cual tiene como base la educación formal iniciada desde las necesidades de la sociedad, con unas metodologías teóricas, reflexivas, prácticas, que permita la apropiación y construcción de saberes útiles para la adaptación del hombre al medio que los circunda.

Es preciso ir preparando una fuerza laboral e intelectual creativa, innovadora, cualificada, con competencias emergentes para abordar los problemas que por la rápida evolución de la tecnología, no se podrán resolver a medio plazo si no se toman las medidas a tiempo en generación y formación de profesionales aptos para los nuevos retos.

La enseñanza tradicional ha estado basada, fundamentalmente, en la gestión magistral impartida por el profesor en el aula, donde el estudiante podía hacer las preguntas deseadas y tomar apuntes de lo dicho. Luego, con esos apuntes y los libros de texto y consulta convencionales, en una palabra, con información "impresa" procedía al estudio individual.

Esta práctica cotidiana en los procesos de enseñanza aprendizaje no dan respuestas a las necesidades y adaptaciones actuales, en consecuencia lleva a los docentes a analizar y repensar las estrategias y procesos que implementan durante la orientación de la práctica pedagógica donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) sean un medio; ya que se requiere que el discente desarrolle competencias trasversales y especificas desde cada área de formación de frente a las características del contexto.

Asimismo, se debe concebir la educación como un proceso donde participa toda la comunidad educativa, estudiantes, padres, docentes, institución educativa, sociedad, empresas o entidades que requieren tener una

visión moderna y amplia del proceso de enseñanza - aprendizaje desde una configuración inter, multi, transdisciplinar y compleja.

La tecnología de la comunicación está perfectamente enraizada con la información, dando lugar al desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). La cultura colectiva está cambiando esencialmente de estar soportada únicamente por los libros a estar basada también en el ordenador a través de los medios, soportes de información y comunicación que conforman las TIC.

Hasta ahora, por diversas razones, el efecto tecnológico que se ha producido en la educación reglada (formal) ha sido más amortiguada que en otros tipos de formación; sin embargo, la complejidad, diversidad y rapidez en la generación de conocimiento, surgida sobre todo con la aparición de las TIC en las áreas científicas y técnica, hace muy difícil seguir con este sistema y apremia adecuaciones inmediatas.

Es necesaria la preparación de docentes en el marco de esta era digital para procesar la información y el conocimiento a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, conformando equipos de educadores en la enseñanza superior multihábiles y con destrezas informáticas como se precisan para el horizonte de este siglo XXI.

Las TIC aportan medios poderosos que deben ponerse al alcance de todos los individuos y centros de educación, dado que en la actualidad la vida académica y de formación presencial en la Universidad se va restringiendo día a día, complejizando los procesos de enseñanza en cuanto a destrezas, pero al mismo tiempo dando apertura a nuevos espacios de interacción efectiva.

En este sentido, la presente disertación intenta aproximar en tiempos complejos (entendiendo tiempo y espacio entrecruzado por múltiples epistemes, métodos, paradigmas, axiologías y perspectivas), la educación superior enmarcada como pedagogía en el aprendizaje significativo y en las estrategias tecnológicas. Atendiendo la discusión de los constructos implicados, con el propósito de revisar las estrategias tecnológicas y el aprendizaje significativo en el marco de la educación superior, para ello se utiliza como metodología la revisión documental, que según Arias (2014:28), se fundamenta en la indagación, profundización y crítica de datos trabajados por otros investigadores en diferentes fuentes documentales. A tales efectos, se hizo el levantamiento bibliográfico y documental de los constructos de Educación Superior, Aprendizaje Significativo y el uso de las TIC.

ISBN: 978-980-6792-93-7

TIEMPOS COMPLEJOS PARA LA EDUCACIÓN Y LAS UNIVERSIDADES

La educación se corresponde como aspecto relevante en la formación, cualificación, preparación, desarrollo del hombre y de la sociedad; sin embargo, el modelo tradicional que aún se aplica en algunas instituciones educativas no se adecua a las realidades y exigencias actuales. Vizcaíno Ramírez, M. A. (2012). Aún persiste la docencia conductista, docentes que imparten los temas frente a un receptor pasivo de esta información, quien puede reproducir, pero sin creatividad.

En virtud de lo anterior aunado a las realidades socioeconómicas actuales, un joven puede iniciar un proyecto de vida sin incluir un proceso formativo o abandonándolo para involucrarse en actividades laborales que le produzcan ganancias económicas o materiales inmediatas, las cuales según su imaginario cubrirán sus necesidades básicas, pero sin proyectarse a futuro.

Es así que, en Colombia, por ejemplo, se encuentran altos porcentajes de deserción académica en los niños y jóvenes en las instituciones educativas, así como un significativo porcentaje de mano de obra laboral de adolescentes mal pagados.

> El análisis y explicación de estas problemáticas, demandan diferentes miradas para comprender sus características, causas y efectos; por tanto, se debe entonces realizar un abordaje desde diferentes lógicas de interpretación que sean más vinculadas y sin supremacías disciplinarias modernas, buscando así poder deconstruir realidades para ser abordadas desde sus diferencias y en una dialógica que permita compartir una síntesis incluyente, global y plural, además de intervenir para solventar problemas tan necesarios como la salud, educación, y temas emergentes… (Hernández, Chumaceiro, Reyes y Argumedos; 2016a: 14)

Diferentes autores confirman que la evolución de la sociedad está asociada a las dinámicas sociales, culturales, económicas, políticas y de valores, donde se evidencia que el control de la información y del conocimiento es determinante para el desarrollo social e individual. Sociedades complejas en sus problemas y abordajes

El sistema educativo en general debe estar estructurado en función de las características del individuo, de la sociedad, del entorno sustentable y productivo, por lo que el proceso de orientación-aprendizaje del educando, requiere de nuevas estrategias didácticas que hagan posible la actuación directa de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, es decir, brindarle a los educandos en formación, una instrucción acorde con su desarrollo biopsicosocial, capaz de mejorar sus propias experien-

cias en función de su vida social como laboral que impulsaran los cambios sociales, culturales, tecnológicos, educativos, políticos, económicos y las decisiones concernientes al bienestar de la comunidad.

Los problemas del presente y futuro cercano radican, en buena medida, en la incapacidad de los sistemas educativos para anticiparse y acomodarse a los cambios sociales, los cuales hoy en día están condicionados por múltiples variables, abordajes diversos, pluralidad de actores, en una compleja dinámica de interacciones que mediatizan y transversan las realidades y los contextos.

De tal modo, que los sistemas educativos del futuro deberán ser de una capacidad de adaptación muy superior a la actual. La formación cíclica, continua y diversificada será una de las fórmulas a adoptar. La promoción de nuevos productos como de servicios de la tecnología de la información están ya ejerciendo un fuerte tirón en la demanda del personal capacitado para operar, gestionar, diseñar, construir y explotar los diversos elementos constituyentes de los sistemas de información y comunicación.

En este sentido, la revolución informática iniciada hace cincuenta (50) años, e intensificada en la última década, mediante el incesante progreso de las nuevas tecnologías en información y comunicación, su uso en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven las actividades humanas, conjuntamente con la creciente globalización de la economía y el conocimiento, han conducido a profundos cambios estructurales en todas las naciones en los sistemas sociales, culturales, económicos, educativos y en la relaciones humanas.

> Es un siglo caracterizado por grandes contradicciones; donde la tecnología, la informática, el reordenamiento socio-económico y político exigen de un capital humano de amplia formación social en la cual el componente conocimiento es una prioridad del desarrollo para cualquier sociedad, pero en algunos países de la región el acceso a la educación superior es mediado por factores económicos que limitan la inclusión amplios sectores de la población. (Hernández, Chumaceiro y Reyes; 2016b:68).

Tal como también lo expresan Didriksson y Gazzola (2008) la educación superior en su estructura pública en América Latina, ha pasado de instituciones de un solo campus urbano, a la organización de un sistema de educación superior complejo, heterogéneo, segmentado socialmente, macro universidades públicas nacionales con multicampus de estructuras diferenciadas, la conformación de un sistema segmentado y diversificado.

Partiendo de lo antes expuesto, es necesario que el facilitador de esta sociedad del conocimiento, aplique estrategias innovadoras para in-

ISBN: 978-980-6792-93-7

tegrarlas al quehacer diario, con el objeto de poner en práctica acciones tecnológicas para la participación interactiva e intercambio de experiencias para construir los conocimientos nuevos, relacionándolos con los conocimientos previos, a fin de propiciar como resultado, un aprendizaje significativo.

De este modo, es necesario señalar que, en el hecho educativo, lo más importante es la estrategia didáctica encaminada a potenciar el aprendizaje de los educandos y no la tecnología en sí, siendo ésta un canal que permite alcanzar los objetivos trazados.

Asimismo, se debe reconocer que para lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes de deben utilizar un conjunto de estrategias basadas en la enseñanza situada como la experiencial; identificando sus necesidades, las de su entorno, haciendo uso de técnicas como proyectos, simulaciones situadas y estudio de casos que le permitan desarrollar competencias para su quehacer profesional.

El aprendizaje es significativo cuando la nueva información, es decir la idea o el concepto que se está estudiando, es relevante, es significativo para el estudiante desde la relación que establece entre ésta y sus estructuras cognitivas preexistentes, lo cual le permite tener mayor claridad, diferenciación y organización de la información; es por esto que se define como la relación entre la nueva información y la existente donde ambos se modifican para crear una nueva estructura cognitiva; es decir éste es significativo cuando el estudiante le da significado personal a lo aprendido y a la vez lo relaciona con los saberes previos.

Desde esta perspectiva si los procesos educativos permiten un aprendizaje significativo en los estudiantes, sus estructuras cognitivas estarán siempre modificándose, adquiriendo nuevos significados, más categorías de clasificación, diferenciaciones, definiciones y usos de la nueva información.

Por otro lado, la informática a nivel educativo, se está convirtiendo en una herramienta pedagógica de inigualable valor, que debe ser aprovechada de un modo crítico y razonable.

De hecho, desde hace tiempo existe tecnología como para posibilitar otras modalidades de formación dentro y fuera del ámbito universitario. Una posible explicación a este hecho aparentemente contradictorio, es que la formación tiene unas connotaciones sociales que sobrepasan los aspectos técnicos para modificar las relaciones humanas. Es en este punto, donde la nueva sociedad que se está formando tiene mucho que decir sobre

el cambio de las costumbres y formas de entender el papel de las nuevas tecnologías.

La UNESCO (2009), en la conferencia mundial de educación superior a propósito de las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior, de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo expresa:

> Nuestra habilidad para lograr la meta de Educación para todos (EPT) depende de nuestra habilidad para atender el déficit mundial de maestros. La educación superior debe intensificar la formación docente con currículos que proporcionen los conocimientos y las herramientas necesarios para el siglo XXI. Esto requerirá nuevos abordajes, que incluyan la educación abierta y a distancia (EAD) e incorporen tecnologías de la información y la comunicación.

Preparar a los planificadores educativos y realizar investigaciones que mejoren los abordajes pedagógicos también contribuye al logro de esta meta.

La EAD y las TIC presentan oportunidades para ampliar el acceso a educación de calidad, particularmente cuando los materiales y recursos son compartidos rápidamente por varios países e instituciones de educación superior.

La aplicación de TIC a la enseñanza - aprendizaje posee un gran potencial para aumentar el acceso, la calidad y la permanencia. Con el objeto de asegurar que la introducción de TIC agregue valor, las instituciones y los gobiernos deberían trabajar en conjunto para intercambiar información, desarrollar políticas y fortalecer la infraestructura, en particular de banda ancha.

Las instituciones de educación superior deben invertir en la formación de su staff para que puedan cumplir nuevas funciones en el marco de sistemas de enseñanza y aprendizaje que evolucionan constantemente.

CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO UBICACIÓN CONTEXTUAL

Desde un recorrido contextual específico, los cambios en el sector de la educación en Colombia como en la generalidad de América Latina, se han realizado a través de diferentes proyectos de reformas educativas atendiendo los objetivos comunes de cada época y las necesidades de la comunidad, siendo así que algunos han permito formular actos administrativos en el campo educativo, sin embargo, otros han quedado en intentos ya que no se aprueban o ejecutan en la praxis. Como sostienen Giraldo, U., Abad, D., & Díaz, E. (2007), algunas de estas reformas atienden a los cam-

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

bios en las metodologías y tendencias, a la investigación e innovación, la financiación, internacionalización, cobertura, administración de los campos universitarios y currículos que se implementan.

Atendiendo lo anterior, desde la Constitución de 1991 de Colombia se reglamenta la Ley de la Educación Superior a través de la Ley 30, la cual organiza el servicio y calidad de la Educación Superior. Esta ley en su Artículo 1° define la Educación Superior como "un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional". (Ley 30 de 1992:1).

Las instituciones de educación superior se conciben como sedes del conocimiento y del saber disciplinar, de frente a las características y problemas complejos que se presentan en el contexto social, cultural, económico, ambiental y de la tecnología.

Igualmente la Constitución Nacional de Colombia y la Ley 30 de 1992 otorgan autonomía a las Universidades para ofrecer un servicio educativo de calidad tanto en lo académico como en lo administrativo, con la responsabilidad y disposición para rendir información al Estado y a la comunidad, por esta razón las universidades deben propender por la asimilación, construcción, apropiación y transferencia del conocimiento por parte del estudiante, a través del aprendizaje autónomo, asociado con la investigación y la proyección social, con el propósito de generar cambios en su entorno.

En Colombia instituciones de educación superior (IES), han actualizado sus modelos pedagógicos en torno a currículos y procesos cognoscitivos pertinentes a las nuevas realidades sociales, culturales, tecnológicas, de cara a requerimientos de la política pública nacional y dinámicas internacionales.

El enfoque constructivista y el uso de las TIC sobresalen como elementos fundamentales en estas adaptaciones. Sin embargo, al igual que otros países de la región latinoamericana algunas falencias de tipo financiero, acceso tecnológico, desconocimiento en aplicaciones asi como usos, desactualización pedagógica y curricular, entre otras, afectan considerablemente la innovación oportuna en el sector educativo en su generalidad y específicamente en el universitario.

CONSTRUCTIVISMO

Esa apropiación y aplicación del conocimiento debe surgir desde una perspectiva proactiva, constructiva y consciente de los aprendizajes previos

por parte de los involucrados en el hecho educativo.

Según Méndez (2002) citado por Payer (2005:2) el constructivismo es "una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano", por lo que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento, donde las ideas previas se unen a las nuevas ideas y se estructura un nuevo conocimiento. Desde la teoría de Piaget (1952) citado por Granell y Salvador (1994:2) el constructivismo se basa en la construcción del conocimiento caracterizado por los siguientes aspectos:

- Entre sujeto y el objeto o centro de conocimiento se da una relación dinámica, donde el sujeto es activo para interpretar los estímulos del ambiente y adaptarse ante ellos.
- En la construcción el conocimiento el sujeto es activo, para estructurar, reestructurar, construir y reconstruir a partir de la experiencia con el objeto y sus saberes previos.
- El propio sujeto es la unidad de construcción del conocimiento a través del descubrimiento y haciendo uso de sus procesos cognitivos, estrategias cognitivas y necesidades del desarrollo evolutivo.

Como plantea Ertmer y Newby (1993), en el marco del constructivismo juegan un papel relevante tanto el aprendiz como los factores ambientales, así como la interacción direccional de estos dos aspectos para que se construya de manera activa el conocimiento, ahora bien, utilizando los recursos tecnológicos permite transformar los conceptos en algo significativo desde la puesta en práctica de estos.

Tal como lo señalan Cabero-Almenara, J. (2007), las TIC pueden ser utilizadas para desarrollar trabajos individualizados a través de cursos tutoriales, recuperación de información, trabajo con materiales interactivos (laboratorios virtuales y simulaciones); el trabajo en grupo, a partir de las videoconferencias, exposiciones didácticas en las aulas virtuales y preguntas al grupo; el aprendizaje colaborativo, con los grupos de discusión, de investigación, el trabajo en pareja, los estudios de casos.

Así entonces, el docente debe estar en capacidad de utilizar y en ocasiones diseñar; herramientas tecnológicas como cursos virtuales, páginas web, tutoriales, prácticas virtuales de laboratorio, simulaciones, mapas mentales, videoconferencias, correo electrónico, Chat, entre otras, para el desarrollo de los contenidos científicos, sin olvidar que la ciencia es metódica, contrastable, crítica, descriptiva y con resultados que se mantienen en el tiempo de forma provisional, pues con la investigación diaria y el apoyo

ISBN: 978-980-6792-93-7

tecnológico, el conocimiento científico se actualiza de manera constante en el compartir de saberes.

Según Krüger, (2006), la sociedad del conocimiento se refiere a:

> Todos los cambios a cambios en las áreas tecnológicas y económicas estrechamente relacionadas con las TIC, en el ámbito de planificación de la educación y formación, en el ámbito de la organización (gestión de conocimiento) y del trabajo (trabajo de conocimiento).

Alarcón (2009:5), explica que la introducción del uso de la tecnología es un medio para optimar la motivación, con el fin de fortalecer la disposición al aprendizaje en niños, jóvenes y adultos, permite brindar un acompañamiento significativo en los procesos formativos como en el liderazgo en la implementación de esta herramienta que mejora la gestión educativa y administrativa, habilita nuevos modelos en el aula, nuevas prácticas de gestión como nuevas formas de participación.

La estrategia está encaminada al logro de dos propósitos: capturar, apropiarse, controlar el conocimiento necesario para competir, utilizar y manejar dicho conocimiento para generar, mantener, así como acrecentar las ventajas competitivas de las estrategias tecnológicas, opciones disponibles para construir como mantener una posición tecnológica generadora de estas ventajas. Por lo tanto, es evidente que el valor de lo demostrado por estas herramientas en el aprendizaje de estos procesos reviste la formación y el desarrollo profesional de los docentes en una experiencia igualmente significativa.

Partiendo de lo anterior, Guzmán Barrón (en Quezada, 2005), citado por Figueroa Rubalcava, Medina, del Carmen, Marfileño y Eugenia (2008: 6), las instituciones de educación tanto públicas como privadas, deben centrase en la formación del estudiante, desde las demandas de formación profesional, como las demandas de la sociedad para lograr el avance del conocimiento, la investigación y de esta en general.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje es significativo cuando los contenidos aprendidos no son textuales o al pie la letra y se relacionan con los saberes previos del estudiante. Como explica (Ausubel, 1983:18) estos contenidos son "relacionados de manera sustancial y no arbitraria con algún aspecto existente en la estructura cognoscitiva del estudiante (imagen, símbolo ya significativo, un concepto o una proposición)".

La teoría del aprendizaje significativo, rechaza el aprendizaje memorístico o mecánico; considera que el aprendizaje sólo es posible cuando

tiene un significado para el estudiante, señala que los conceptos se comprenden, no se descubren. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje de las ciencias por parte de los estudiantes se va modificando y perfeccionando en la medida que las experiencias propiciadas por el docente tengan significado, permitan explicar situaciones, hechos o eventos haciendo inferencias posibles de comprobar derivando en nuevos conceptos, y todo ello también es posible lograrlo a través del uso de los recursos de internet, tales como el hipertexto y las simulaciones, entre otros.

Desde los planteamientos de Coll y Solé (1989), el aprendizaje es funcional cuando el estudiante se apropia de la información, la puede usar en una situación para darle solución, de igual manera esta misma información la va aplicando y ampliando a otros contextos para entender las situaciones como medio para solucionarlas, dando como resultado nuevos aprendizaje. En este sentido, el aprender depende de la calidad y cantidad de aprendizajes previos, conexiones entre ellos durante el proceso, para ampliar su estructura cognitiva con más elementos, relaciones e ideas, que le permiten dar significado y soluciones novedosas a las experiencias vividas.

Otro aspecto relevante dentro de este tipo de aprendizaje es la memoria ya que la información es recordada con mayor facilidad cuando lo aprendido se asocia a la red de significados existentes. Como consecuencia de esta asociación e inclusión de nueva información, la red o estructura integradora se modifica al igual que la idea incorporada, lo que la hace las significativa y posible de usar en diferentes contextos. (Coll y Solé; 1989).

En lo particular, Sánchez (2001:7), explica que el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos, proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras, disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

Otros autores que estudian la teoría del aprendizaje significativo plantean al igual que Cañas, Novak & González (2004), que las ideas expresadas simbólicamente a un individuo son relacionadas de manera sustancial con los conceptos existentes en su estructura cognitiva, por lo tanto, el aprendizaje significativo se logra al unir los conceptos existentes con la nueva información logrando crear una nueva estructura que le sirva para explicar el aprendizaje y aplicarlo en diferentes contextos.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

En este orden de ideas, Díaz Barriga (2002), expresa que, durante el aprendizaje significativo, el estudiante es un ente activo, sistemático que asocia de manera sustancial la nueva información con los conocimientos que ya posee en su estructura de conocimiento. Además, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Así mismo, refiere que hay lugar a dos dimensiones en todo proceso de aprendizaje significativo, como son: la forma en que se adquiere el conocimiento y la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz.

Al igual que el autor anterior, Sánchez (2001: 2) sostiene que el aprendizaje significativo desde la perspectiva constructivista es el resultado de la interacción de un material nuevo y la estructura cognitiva preexistente, de las relaciones entre conceptos nuevos con los conceptos previos. Por lo tanto, la eficacia de este aprendizaje está en función de su significatividad por lo que ésta se logra cuando se relaciona e integra la información nueva con los saberes previos, generando estabilidad y organización en las estructuras cognitivas.

Cuando el aprendiz asocia conocimientos nuevos con los que ya tenía previamente, este da significado a su aprendizaje, es decir, existe una intencionalidad por relacionar los nuevos conceptos con los del nivel superior, en ese momento el aprendiz da significado a su aprendizaje, permitiendo su relación con las experiencias, hechos y objetos conocidos; se puede afirmar incluso, que hay una implicación efectiva al establecer esta relación, por lo que hay una mejor disposición para aprender.

Atendiendo todos los postulados anteriores se debe tener en cuenta que para que se desarrolle el aprendizaje significativo el material a trabajar debe cumplir unas características esenciales como son; que se potencialmente significativo, que sea coherente, claro y organizado, no arbitrario ni confuso para que facilite el proceso de asimilación. También es necesario que el aprendiz posea el bagaje necesario o conocimientos previos, para aplicar la atribución de significados propios del aprendizaje significativo y que cuente con actitud positiva y optimismo para llevar a cabo dichos aprendizajes. (Coll y Solé, 1989).

Ahora bien, ubicando el concepto de aprendizaje significativo en el campo de las instituciones educativas según Coll y Solé, (1987:4) se debe "reconsiderar el papel que los contenidos desempeñan en la enseñanza y el aprendizaje"; ya que estos son el pilar, el eje a través del cual se orienta

la acción didáctica.

Por lo tanto, el hecho de estar aprendiendo contenidos no debe confundirse con la acumulación de información sin darle sentido ni valor en la estructura cognitiva; por el contrario, el aprendizaje de contenidos permite el desarrollo de habilidades y competencias en el estudiante, que más tarde le permiten ser autónomo para identificar, conocer, enfrentar y dar soluciones creativas a las situaciones.

De igual manera, Bruner (2011), presenta en la Teoría del Aprendizaje por descubrimiento, la importancia de enseñar los conceptos de modo sencillo, aumentando la complejidad en la medida que los estudiantes maduran, lo importante es la acción realizada, el cómo se resuelven los problemas en contextos reales, propiciar la transferencia de aprendizajes, haciendo posible establecer semejanzas entre los eventos de la naturaleza y los procesos de la ciencia, permitiendo al estudiante resolver interrogantes y conflictos cognitivos con la investigación científica, tanto en condiciones de laboratorio como en los entornos virtuales bajo la orientación del docente.

Otro aspecto relevante en el proceso de aprendizaje de un estudiante son las estrategias, métodos, técnicas y recursos tomados como punto de partida; según Álvarez de Zayas (2001:1), el método es el componente didáctico que con sentido lógico, unitario estructura el aprendizaje-enseñanza desde el momento de la presentación como construcción del conocimiento hasta la comprobación, evaluación como rectificación de los resultados, siendo así, que el método y las técnicas corresponden al docente al tener el rol de mediador en el proceso de enseñanza, pero también del estudiante en el proceso de adquisición y asimilación de la información.

Es este orden de ideas el estudiante desempeña un rol relevante en el proceso de aprendizaje ya que es quien descubre a través de la experiencia, siendo así que Álvarez de Zayas (2001), explica que el proceso de enseñanza tiene que contemplar las acciones del alumno para que se comunique, se informe, maneje las fuentes, despliegue el lenguaje, piense, desarrolle actitudes y forme valores.

Álvarez de Zayas (2001), propone que al momento de escoger el método a utilizar en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje se debe tener en cuenta las características del alumno (conocimientos previos, necesidades, intereses, experiencias y desarrollo cognitivo), el modelo curricular de la institución, los contenidos que se imparten, así como también el espacio, el tiempo, los recursos , materiales con que se cuenta, para orientarlos al desarrollo de competencias y aprendizaje significativos en el

ISBN: 978-980-6792-93-7

estudiante.

Atendiendo la formación profesional en el campo universitario, De Miguel (2005:10) propuso unos métodos como también unas modalidades de enseñanza-aprendizaje, para facilitar la construcción del conocimiento y los sistemas de evaluación. Entre los métodos enumera los relacionados con la práctica (a través de estudios de casos, aprendizaje centrado en competencias, seminarios, talleres, el trabajo en grupo), con los proyectos (basados en análisis de problemas, experimentación, el aprendizaje autónomo, en los mismos proyectos) y la teoría (por medio de clases magistrales, exposiciones, demostraciones).

Estas modalidades derivan en las estrategias organizativas de la enseñanza; unas, relacionadas con la práctica a través de seminarios, talleres, clases prácticas, tutorías personalizadas, el trabajo en grupo y las prácticas externas en contextos reales; otras, modalidades relacionadas con los proyectos que incluyen los casos, experimentación y trabajo en equipo; por último, la de teoría trabajada desde las clases teóricas-expositivas, el estudio y trabajo de cada estudiante.

Sin embargo, existen diferentes metodologías que permiten relacionar las necesidades de formación de los estudiantes, las de la sociedad, junto con las posibilidades de desarrollo, para así crear competencias múltiples en el aprendiz y facilitar su adaptación al medio.

De igual manera es prescindible identificar que las metodologías pueden ser presenciales, a distancia o virtuales, como online, offline e híbrida, o utilizando diversos medios (como es el tablero, electrónicas, entre otros), con ellas los estudiantes construyen su propio aprendizaje de forma autónoma, a partir de la resolución de problemas, del aprendizaje cooperativo y de los foros de debate, entre otras muchas opciones.

LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

La incorporación y las posibilidades de utilización de las TIC en educación, no sólo se les debe considerar como herramientas o medios tecnológicos para favorecer el aprendizaje (pues este surge como planteamiento meramente instrumental y técnico del uso de software y hardware), sino un espacio donde se implementa un modelo pedagógico que surge tras la creación de nuevos ambientes para aprender. Con ello, se generan nuevas maneras de concebir las interacciones de los agentes educativos y de entender la relación dialógica en la que se sustenta el proceso enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, para que el aprendizaje sea significativo el estudiante debe relacionar sus pre saberes con la nueva información para crear nuevas estructuras cognitivas. En éste el estudiante es activo, autónomo y creativo al momento de identificar, conocer y solucionar una problemática, por su parte el docente es mediador, guía y acompañante del proceso de aprendizaje del estudiante a través de métodos y herramientas que permiten hacer seguimiento al trabajo de construcción cognitiva del estudiante.

El proyecto de las aplicaciones multimedia reconoce el nexo entre la pedagogía y la tecnología. La pedagogía hace referencia a los métodos educativos disponibles para generar la activación y participación del estudiante en el proceso de aprendizaje. En cambio, la tecnología se asocia con la utilización y mixtura de los modos de la informática educativa para generar productos deseados desde las TIC.

Desde esta perspectiva, la tecnología de la comunicación está perfectamente enraizada con la información dando lugar al desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La cultura colectiva está cambiando esencialmente de estar soportada por los libros a estar basada en el ordenador a través de los medios y soportes de información y comunicación que conforman las TIC.

En este punto es necesario detenerse en una cuestión fundamental, como lo explica Duart y Sangrá (2000), que la web es un medio, un sistema diferente a través del cual se relacionan los sujetos y los objetos que intervienen en el proceso educativo, pero no es una finalidad educativa por sí misma. La evolución de las tecnologías en general y de la web en concreto, condiciona, sin duda, los recursos pedagógicos que se utilizan. Pero no se tiene que supeditar la tecnología a la educación, sino que la tecnología tiene que estar, en el caso que ocupa, al servicio de la educación.

UFRO (2008), sostiene que la incorporación de las herramientas tecnológicas en el campo educativo obliga a una nueva concepción del rol del docente y del estudiante al considerar sus aptitudes intelectuales y formación integral.

De igual manera, las TIC aportan medios poderosos que deben ponerse al alcance de todos los individuos y además deben mantenerse en contacto e interacción con la realidad, ya que en la actualidad la vida académica y de formación presencial exclusivamente en la Universidad se va restringiendo día a día.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Se debe tomar en cuenta, tal como lo señalan Cabero y Gisbert (2005) citado por García (2007), las TIC pueden ser utilizadas por el docente para generar en el estudiante un rol activo, desarrollar trabajos a través de cursos tutoriales, recuperación de información, trabajo con materiales interactivos (laboratorios virtuales y simulaciones); el trabajo en grupo, a partir de las videoconferencias, exposiciones didácticas en las aulas virtuales y preguntas al grupo; el aprendizaje colaborativo, con los grupos de discusión, de investigación, el trabajo en pareja, los estudios de casos.

Asimismo, las TIC, se centran en la comunicación e información, utilizando para ello diversidad de códigos y formas, tales como el audiovisual, los textos de datos, auditivas entre otras, todas ellas exigen atención y concentración del estudiante, estimulando la reflexión e interiorización del conocimiento.

Por su parte, Coletiva, (2009:4), en su conferencia mundial de educación superior, donde trataron las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo expreso lo siguiente:

> Nuestra habilidad para lograr la meta de Educación para todos (EPT) depende de nuestra habilidad para atender el déficit mundial de maestros. La educación superior debe intensificar la formación docente con currículos que proporcionen los conocimientos y las herramientas necesarios para el siglo XXI. Esto requerirá nuevos abordajes, que incluyan la educación abierta y a distancia (EAD) e incorporen tecnologías de la información y la comunicación.

Siendo así que la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje permite aumentar la motivación en los estudiantes, mejorar la calidad de los procesos y aumentar la permanencia de los estudiantes en la educación, por lo tanto, las instituciones y el Estado deben trabajar en articulación para facilitar la incorporación de las TIC en la educación.

En este sentido, Coletiva (2009), explica que la formación brindada por las instituciones de educación superior debería permitir las respuestas y anticipar las necesidades sociales. Esto incluye la promoción de la investigación para el desarrollo, uso de nuevas tecnologías, la garantía de la provisión de formación técnica y vocacional, educación para emprendedores y programas para la educación a lo largo de toda la vida.

En el desarrollo de la aplicación informática el objetivo principal de este tipo de modelo es la interactividad, el desarrollo cognoscitivo y la capacidad intelectual en general. De esta forma, Brunner (1988), señala que se consigue estimular, fomentar y potenciar por parte de los alumnos la

capacidad de procesar la información comunicada de forma que mejore la adquisición de conocimientos y la aplicación de los mismos.

Desde el enfoque de la Teoría de la actividad y de las representaciones sociales, Wolf (1994), estudia la relación entre el aprendizaje significativo y las TIC, como vinculo que permite desarrollar los procesos cognitivos en el estudiante, al momento de percibir, atender, memorizar y crear desde los entornos virtuales de aprendizaje.

Así mismo, Ausubel (2002), centra su teoría en el aprendizaje significativo, rechazando el aprendizaje memorístico o mecánico; considera que el aprendizaje sólo es posible cuando tiene un significado para el estudiante, señala que los conceptos se comprenden, no se descubren. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje de las ciencias por parte de los estudiantes se va modificando y perfeccionando en la medida que las experiencias propiciadas por el docente tengan significado.

Así mismo, la palabra cognición implica un área vagamente definida que abarca todo el complicado sistema de las capacidades mentales del ser humano, centrándose en la percepción, atención, aprendizaje y memoria; en la comunicación y comprensión del conocimiento, así como en el razonamiento. Tradicionalmente y de una forma general se concibe la cognición como el conocimiento por la inteligencia. En este sentido, la utilización del conocimiento en el razonamiento y en la solución de problemas es un tema central de análisis y estudio en la cognición.

Al respecto Alarcón (2009:93), expresa lo siguiente:

> En este escenario, los docentes del siglo XXI tienen el compromiso de integrar las TIC, ajustando y replanteando sus métodos de enseñanza a modo de crear nuevos contextos de aprendizaje enriquecido por estas herramientas, en sintonía con las experiencias de sus alumnos, con la forma en que ellos interactúan en el mundo moderno, desarrollan un nuevo lenguaje que les permiten dialogar con estos aprendices del nuevo milenio.

En tal sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC o bien NTIC para nuevas tecnologías de la información y de la comunicación), agrupan los elementos y las técnicas usados en el tratamiento y la transmisión de la información, principalmente la informática, internet y las telecomunicaciones.

De igual modo, Annan (2003:1) Secretario general de la Organización de las Naciones Unidas, en discurso inaugural de la primera fase de la WSIS de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (CMSI), en Ginebra, manifiesta que las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad, la democracia y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua.

Asimismo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación ayudaría a disminuir la brecha digital aumentando el conglomerado de usuarios que las utilicen como medio tecnológico para el desarrollo de sus actividades. En lo referente, las tecnologías de la información se han convertido en herramientas sumamente indispensables y de gran influencia para los docentes como medio para poder desarrollar dentro de los salones de clase un trabajo significativo, entregándole a los estudiantes recursos alternativos y novedosos para satisfacer y atender los distintos estilos de aprendizaje.

Ante este novedoso rol de los docentes, Alemañy (2009), sostiene que al ser las nuevas tecnologías herramientas vitales en los centros educativos requiere un cambio en su rol; se le exige que fomente la convivencia, la participación, la cooperación, la autocrítica, la ética, la reflexión y que parta de los conocimientos que ya trae el estudiante para sistematizarlos y utilizarlos de manera creativa y constructiva.

En el espacio de formación universitaria, se hace necesario los procesos de aprendizaje asociados a las TIC como herramienta que permite investigar, profundizar, crear y acortar distancias en el marco de la sociedad del conocimiento.

En este sentido, Gutiérrez y Ortega (2003:3), consideran que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son recursos que se involucran cada vez más en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, los docentes deben tener las competencias para aplicar y orientar su uso en los aprendizajes de los estudiantes. Así mismo los estudiantes exploran, conocen y utilizan las TIC para estudiar y relacionarse con el otro y su entorno.

Se evidencia que las TIC son indispensable en la sociedad, pero se hace necesario el cambio de actitud frente al conocimiento dispuesto en la red y al trabajo en equipo, para que este se base en un enfoque constructivista el cual invita a la elaboración de saberes a partir de la interacción del estudiante; con el docente, el par, y las realidades emergentes en sociedades complejas.

CONCLUSIONES

- En esta discusión sobre la complejidad social, el proceso de enseñanza en el nivel universitario y el uso de las TIC, han surgido consideraciones importantes a nivel pedagógico, social y ontológico:
- La sociedad experimenta cambios constantes que traen consigo nuevas situaciones problemáticas, por lo que las IES deben atender estas características y preparar a los docentes y estudiantes a través del desarrollo de competencias que les permitan recibir, procesar y elaborar la información para hacer uso de ella en la solución de los problemas complejos, diversificados, y adaptación al medio.
- En Colombia, por ejemplo, se han producido a nivel universitario adaptaciones en este sentido, sin embargo, persisten restricciones de tipo financieras, de inversión tecnológica, en aplicaciones y usos de las TIC, desactualización pedagógica y curricular, todo lo cual afecta la generación de las competencias acordes a las nuevas realidades emergentes.
- Se hace pertinente un cambio en el proceso educativo, visionando el rol del docente y estudiante a través de la mediación con las TIC, con un papel activo, para descubrir, crear, asimilar, elaborar y usar información a través de la mediación tecnológica para que produzca un aprendizaje significativo.
- En las Instituciones de Educación Superior (IES) y en la actividad académica en general (docencia, investigación, extensión), es necesaria la planeación, diseño y puesta en marcha de currículos flexibles, abiertos, consensuados y de frente a las características del entorno y la sociedad, sustentado en teorías del aprendizaje desde una visión integral y holística con base en las tendencias nacionales e internacionales en la formación, para generar procesos constructivos en los estudiantes.
- Las herramientas tecnológicas y el uso de las TIC exigen unas competencias procedimentales necesarias para que el docente acompañe al estudiante en su proceso de aprendizaje autónomo. Aprender de manera autónoma en contextos de incertidumbre y transformaciones constantes, promover el desarrollo cognitivo y personal activo inter, multi, transdisciplinario y complejo de los aprendices.
- Transformar el papel del profesor para que desarrolle experiencias de aprendizaje significativo en distintos entornos de aprendizaje.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Entender la dinámica y estructura cognitiva de las nuevas generaciones de estudiantes que son nativos de la tecnología y como tal requieren procesos didácticos a favor de sus necesidades de aprendizaje.

- Construir saberes desde las potencialidades de cada contexto, pero apalancados sistemáticamente en nuevas realidades tanto presenciales como virtuales, a través de estrategias acordes a las dinámicas y necesidades del Siglo XXI, para que estos estudiantes, futuros profesionales, puedan contribuir en la generación de conocimiento y del bienestar general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Annan, K. (2003). *Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas*, Discurso Inaugural de la Primera Fase de la WSIS.

Alarcón, P (2009) *Competencias Digitales: Un Imperativo del Siglo XXI*. Educar Chile.

Álvarez De Zayas, C. M. (2001). *El Diseño Curricular.* La Habana.

Alemañy, C. (2009). *Un Nuevo Rol Docente en la Era de las Nuevas Tecnologías*. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 1(1).

Arias, F. (2014). *El Proyecto De Investigación*. Introducción A La Metodología Científica Editorial Episteme, C.A. Caracas. Venezuela.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.

Bruner, J. (2011). *Aprendizaje por Descubrimiento*. Ideria Edición Octava 2006, 46.

Cabero, J (2007), *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid.

Cañas, A. J., Novak, J. D., & González, F. M. (2004). *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Significativo de las Ciencias Naturales: Análisis de los Mapas Conceptuales Realizados antes y después de la Implementación de un Módulo Intruccional sobre la Energía.*

Coll, C., y Solé, I. (1989). *Aprendizaje Significativo y Ayuda Pedagógica.* Cuadernos De Pedagogía, 168(4).

Coletiva. Conferencia Mundial de Educación Superior (2009). *Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Políticas Educativas, 2(2). Paris.

Didriksson, A. y Gazzola, A. (2008). Prefacio Libro: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas.

Díaz- Barriga, F. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo en Línea.*

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades De Enseñanza Centradas En El Desarrollo De Competencias*. Orientaciones Para Promover El Cambio Metodológico En El Espacio Europeo de Educación Superior.

Duart, J. M., y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la Virtualidad.* Barcelona. Gedisa.

Ertmer, P., y Newby, T. (1993). *Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo*. Una Comparación De Los Aspectos Críticos Desde La Perspectiva Del Diseño De Instrucción. Performance Improvement Quarterly, 6(4), 50-72.

Figueroa Rubalcava, A. E., Medina, G., Del Carmen, M., Marfileño, G., & Eugenia, V. (2008). *La Función Docente En La Universidad*. Revista Electrónica De Investigación Educativa, 10(SPE.), 1-14.

García, C. M. A. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas A La Educación*. J. C. Almenara (Ed.). Mcgraw-Hill.

Granell, C. G., y Salvador, C. C. (1994). *De qué hablamos cuando hablamos de Constructivismo*. Cuadernos de Pedagogía, 221, 8-10.

Gutiérrez, S., y Ortega, E. (2011). *Los Maestros En La Construcción De La Sociedad Del Conocimiento En Venezuela*. Telos, 5(1).

Hernández, J.; Chumaceiro, A.; Reyes, I.; Argumedos C. (2016a). *Universidad en América Latina, transdisciplina y redes de investigación colaborativas.* Revista TEAC´s. ISSN n° 1856-9773. Año 8, número 18, enero - junio 2016. UCLA. Barquisimeto. Pp. 11 – 18.

Hernández, J.; Chumaceiro, A. y Reyes, I. (2016b). *Estado y pertinencia social universitaria en Venezuela. Aproximación al desarrollo endógeno.* En el libro: Estado, Universidad, Sociedad Mirando la educación universitaria desde el desarrollo endógeno. Fondo editorial UNERMB. Cabimas.

Krüger, K. (2006). *El Concepto de Sociedad del Conocimiento*. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 683.

Payer, M. (2005). *Teoría del Constructivismo Social de Lev Vygotsky. En: Comparación Con La Teoría Jean Piaget*. UNAM. Recuperado de Http://Www. Proglocode. Unam. Mx/System/Files/TEORIA% 20DEL% 20CONSTRUCTIVISMO% 20SOCIAL% 20DE% 20LEV% 20VYGOTSKY% 20EN% 20COMPARACI% C3% 93N% 20CON% 20LA% 20TEORIA% 20JEAN% 20PIAGET. Pdf.

UFRO (2008). *El Perfil Profesional en La Universidad de la Frontera, Dirección Académica de Pregrado, Política de Formación Profesional Universidad de La Frontera,* Pps. 10 - 13.

ISBN: 978-980-6792-93-7

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

Sánchez, G. G. (2001). *Aprendizaje Significativo*: Un Asunto De Subjetividad e Interacción. En: Revista de Ciencias Sociales (Cr), 2(93), 157-169.

Vizcaíno Ramírez, M. A. (2012). *Análisis de las estrategias conductistas utilizadas en el manejo de la agresividad por las maestras de los niños de Pre básica del Centro de Educación Inicial. N° 1 del Ministerio de Educación. Propuesta alternativa* (Doctoral dissertation, SANGOLQUI/ESPE/2012).

Wolf, M. (1994). *Los Efectos Sociales de los Media*. Paidós. Barcelona.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN MUJERES DE LA GUAJIRA COLOMBO-VENEZOLANA: UNA MIRADA DESDE LA EDUCACIÓN EN LOS DERECHOS HUMANOS

Rafael Alberto Vílchez Pirela[1] y Marilú Tibisay Acurero Luzardo[2]

Resumen

La violencia familiar es un fenómeno histórico en el cual intervienen criterios y características culturales, además de la falta de educación en derechos humanos. La descripción de las representaciones sociales de la violencia familiar en las mujeres de la Guajira colombo-venezolana es el objeto de investigación del presente estudio, con un diseño no experimental transeccional de campo; utilizando la teoría el modelo ecológico de Bronfrenbenner, adaptado por Corsi (1994), y el constructo representaciones sociales de Moscovici (1984). La población objeto de estudio fue 400 mujeres habitantes de los municipios Maicao y Maracaibo del departamento de la Guajira Colombiana y el estado Zulia en Venezuela, respectivamente. El 25.97% de las mujeres colombo-venezolanas manifestaron que las víctimas de violencia familiar poseen actitudes temerosas-ansiosas, además de rasgos calificatorios de personalidad o comportamiento que aluden a una enfermedad o trastorno con un 19.63%. Asimismo, el 50.65% de las mujeres entrevistadas manifestaron que los ejecutores de violencia familiar poseen comportamientos agresivos, de igual manera el 36.06% manifestó que éstos sujetos poseen rasgos calificatorios de personalidad o comportamiento que aluden a una enfermedad o trastorno. Similarmente, el 63.67% de las mujeres en ambos países reconocen que la violencia familiar son acciones violentas. Además, el 63.67% de las mujeres en ambos países consideran que la violencia familiar son objeto de acciones violentas tales como: maltrato físico, maltrato verbal, maltrato psicológico, que puede comenzar con un pellizco y terminar en homicidio. Todo esto conlleva a la creación de políticas integrales desde una perspectiva en derechos humanos, que fortalezcan al ser humano y minimice en los episodios de violencia encontrados.

1 Docente e Investigador a tiempo completo (CECAR). Investigador en Vulnerabilidad Social y Grupos Poblacionales. Lcdo. en Trabajo Social. MSc. en Gerencia de Recursos Humanos. Dr. en Ciencias Gerenciales. Postdoctorante de Gerencia en las Organizaciones (URBE). Correo-e: rafael.vilchez@cecar.edu.co

2 Docente e Investigadora a tiempo completo (CORPOSUCRE). Ingeniera de Sistemas. MSc. en Gerencia Financiera. Dra. En Ciencias Gerenciales. Correo-e: marilu.acurero@corposucre.edu.co

Palabras clave: representaciones sociales, violencia familiar, actitudes, emociones, estereotipos, derechos humanos.

Social representations of family violence in women of colombo-venezuelan Guajira: A view from education in human rights

Abstract

Family violence is a historical phenomenon in which cultural criteria and characteristics intervene, in addition to the lack of education in human rights. The social representations description of family violence in women of the Guajira-Colombo-Venezuelan is the object of this research, with a non-experimental transactional field design; using the theory of Bronfrenbenner ecological model adapted by Corsi (1994) and Moscovici's social representations (1984). The study population consisted of 400 women living in the municipalities Maicao and Maracaibo, in the Guajira department of Colombia and the Zulia state in Venezuela, respectively. The questionnaire was composed of open questions about attitudes, stereotypes, and emotions; with the purpose of knowing the social representations of the family violence in the selected context. It was concluded that 25.97% of Colombian-Venezuelan women reported that victims of domestic violence have fearful-anxious attitudes and 19.63% have personality or behavioral traits that could be alluded to a disease or disorder, 50.65% of the interviewed women said that the perpetrators of family violence have aggressive behavior and 36.06% stated that those perpetrators have personality or behavioral traits that alludes to a disease or disorder. In addition, 63.67% of women in both countries consider family violence as violent actions, such as: physical abuse, verbal abuse, psychological abuse; which can begin with a pinch and could end in homicide. All of this leads to the creation of comprehensive policies from a human rights perspective, that strengthen the human being and decrease the episodes of violence.

Key words: social representations, family violence, attitudes, emotions, stereotypes, human rights.

CONSIDERACIONES GENERALES

La violencia familiar es un fenómeno histórico, no obstante, para el siglo XVII la pérdida de las tres cuartas partes de los niños de una familia era común, por tanto la mortalidad infantil no se consideraba como algo insólito. En la medida que los episodios de violencia familiar se van haciendo públicos y trascienden el ámbito privado, se comienza a considerar en forma generalizada como un problema social de intervención.

En este sentido, la carencia de educación, la falta de conocimiento sobre los derechos humanos impide combatir las raíces sociales y culturales que inciden directamente en los diversos estereotipos de las representaciones sociales manifiestas en la violencia familiar. Álvarez (2003) argumenta, que la paz en los hogares día a día se ve perturbada a causas de hechos violentos perpetrados entre los mismos miembros de la familia, cuyas principales víctimas resultan ser las mujeres, niños, niñas y adolescentes, por ello la violencia en los hogares no debe concebirse como un hecho privado sino un problema de salud pública dada las dimensiones y daños ocasionados a la sociedad.

Los casos de violencia familiar se dan en todos los grupos socioeconómicos, religiosos, étnicos, áreas geográficas; destacando que la gran mayoría de casos se dan en las familias con menos recursos, tal vez por la falta de oportunidades educativas para poder manejar las frustraciones emocionales o económicas. La existencia de padres que perciben como justos los castigos implementados o la desproporción del castigo ofrecido con la supuesta falta cometida, justificando de alguna manera los actos violentos, además algunos adultos ejecutores de violencia suelen manifestar algún afecto posterior como arrepentimiento o lástima, en muchos casos se trata de padres que están a favor del castigo como medida disciplinaria y educativa, en ocasiones el castigo recibido en la infancia suele guardar relación con los tipos de castigos empleados para corregir a los niños o niñas.

Por otro lado, el hombre por ser más fuerte está obligado culturalmente a ejercer el mando, dominar; mientras que la mujer, por su instinto maternal, sólo está destinada a funciones de esa naturaleza, más allá de su capacidad reproductiva; por esta misma condición se le ve como una persona sumisa, pasiva, débil, sensible; creyendo que el hombre por ser tal, está hecho para dominar mediante la intrusión, la acción y la fuerza, teniendo un modelo autoritario de familia en donde el respeto no es entendido como reciprocidad entre los miembros, sino que se define partiendo de una estructura de poder vertical. Existe la creencia, de los débiles y fuertes dentro de la familia, los débiles corresponden a la mujeres, niños y niñas, mientras que los más fuertes son los hombres, así pues, no existe autonomía, esta será un derecho no reconocido de manera equivalente para todos los miembros de la organización familiar.

Desde luego el fenómeno de la violencia familiar es concebido en la sociedad de diferentes maneras, conllevando a investigar las representaciones sociales que tienen los individuos acerca de esta problemática social.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Al respecto, Moscovici (1984) refiere las representaciones sociales como un sistema de valores, de nociones, de prácticas relativas a objetos, aspectos o dimensiones del medio social, que permite a individuos o grupos, la orientación de la percepción en situaciones, así como la elaboración de respuestas. Asimismo, se presentan en diversas formas utilizando sistemas de referencias que permiten interpretar lo acontecido, e incluso, dar sentido a lo inesperado. Es una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos o grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos u objetos que les conciernen.

Ahora bien, en los últimos años se ha incrementado la violencia familiar en los hogares de Venezuela y Colombia, en particular hacia las mujeres; es por ello la necesidad de revisar los índices de denuncias por este delito, es de gran interés conocer la concepción que tienen las mujeres en relación a la violencia familiar, conllevando a formular la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las representaciones sociales de la violencia familiar en mujeres colombo-venezolanas? Para dar respuesta a la interrogante, se realizó un estudio en cuatrocientas mujeres habitantes de los municipios Maicao y Maracaibo; identificando los estereotipos de las mujeres colombo-venezolanas, respecto a los receptores y ejecutores de violencia familiar, así como se estableció el tipo de actitud y de las emociones que emergen de este estereotipo de mujer.

Por otro lado, se aborda la violencia como un fenómeno desarrollado en distintos sectores del ámbito social, político, económico y familiar, siendo este último el más perjudicado, ya que sus consecuencias son diversas e impredecibles por su invisibilidad, sólo se transforma o se convierte en una realidad visible al momento de pedir ayuda, asesoramiento o realizar alguna denuncia, es de notarse que las relaciones con los cónyuges, hijos u otros familiares, pertenecen a la vida privada de las personas.

Aproximarse con esta investigación a las representaciones o creencias que subyacen en un determinado grupo familiar, aporta datos científicos, que pueden ser empleados como ejes fundamentales para reivindicar la intervención terapéutica desde el Trabajo Social, acompañando a los sujetos involucrados en la comprensión e interpretación de la problemática social, ejemplo de ésta, el fenómeno de la violencia familiar; para sensibilizarlos hacia la búsqueda de respuestas alternativas, flexibles y asertivas, que aporten nuevos conocimientos a la descripción de las variables estudiadas.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

En este apartado se reflexiona sobre los constructos teóricos representaciones sociales y violencia familiar, explicando sus formas, evolución, así como los elementos que las conforman; por otro lado, se ilustran los métodos, técnicas e instrumentos que se emplearon para llevar a cabo la investigación.

Sobre estos referentes, en la mayoría de las sociedades humanas, las personas pasan gran parte de su tiempo hablando y quienes deseen estudiar las representaciones sociales deberán interesarse por el contenido de estas conversaciones. No obstante desde finales del siglo pasado se había comprendido la importancia de las comunicaciones en la reproducción y transformación de las sociedades humanas, se propone que la psicología social se hiciese cargo del estudio comparativo de las conversaciones, a partir de entonces las situaciones familiares comienzan a evolucionar, se manifiestan cambios significativos, donde algunos están asociados al rol cada vez más determinante de los medios de comunicación, donde se difunden los acontecimientos tanto nacionales como internacionales, caracterizando a nuestro tiempo a la época actual donde las representaciones sociales representan un rol fundamental.

Representaciones Sociales: constructo teórico multivariado

Las representaciones sociales a criterios de Moscovici (1984) se presentan bajo diversas formas, con cierta complejidad condensando un cúmulo de significados e imágenes; sistema de referencia que permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar sentido a lo incierto; clasificando circunstancias, fenómenos o individuos en categorías similares; permitiendo establecer teorías sobre ellos y comprendiendo su compleja realidad.

Por otro lado, Banchs (1991), señala que la complejidad de las representaciones sociales radica en la articulación de diversas características que difícilmente se pueden integrar en una sola unidad, sin dejar flexibilidad en sus interconexiones. En este sentido, dicha afirmación relaciona varios aspectos que acercan a la comprensión de la realidad de las otras personas, como la experiencia personal, el sistema cultural en el que se desenvuelven, la sociedad y el grupo social con el que se relacionan. Igualmente, Jodelet (1984) plantea que "el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específica, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente marcados".

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Partiendo de los supuestos anteriores, las representaciones sociales se conciben como estereotipos; relativamente estáticos, que cumplen una función de economía psíquica en el proceso de categorización social. Para Banchs (1991), las representaciones son universos de opiniones o creencias caracterizadas por su dinamismo, ya que se enriquecen y modifican constantemente cumpliendo una variada gama de funciones sociales. Para la teoría de las Representaciones Sociales, los estereotipos son por tanto formas de categorizar que permiten o dan una coherencia interna a las representaciones, debido a su actuación como filtro de la información transformándola de acuerdo con lo establecido en el sistema cognitivo de la persona e integrándola en su esquema representativo individual.

Considerando además que el estudio de las actitudes de las personas tomaba en cuenta la dimensión social de su constitución, a medida que se desarrollaron técnicas para su medición fueron opacando su compensación teórica, convirtiéndose en un constructo cada vez más individual, centrado en el aspecto puramente afectivo-conductual, desligada cada vez más de su forma de producción social. De tal manera, que para Álvarez (2002) las actitudes son, junto con la información y el campo de representación, uno de los componentes de las representaciones sociales; son orientaciones valorativas y/o afectivas que forman parte del conocimiento común, más no todo ese conocimiento es actitudinal o puede ser explicado a través del concepto de actitudes, dado que involucra las emociones como una forma de evaluación y activación emocional común que un grupo elabora de un objeto, influyendo u orientando los comportamiento respecto a éste.

Exégesis dela violencia familiar

En las últimas tres décadas, diversas teorías han intentado determinar las causas de la violencia familiar, según los criterios de Corsi (1994) durante mucho tiempo, la psicopatología fue el principal recurso explicativo utilizado, cuya hipótesis era que las personas ejecutoras de violencia sobre un miembro de la familia sufren algún tipo de trastorno, pero la proporción de enfermos mentales no es representativa con respecto a la población en general. Un segundo elemento explicativo, que se ha intentado utilizar en el campo de la violencia familiar es el alcoholismo y el uso de drogas; estas sustancias tienen propiedades que suprimen las inhibiciones; por lo tanto, se relacionan con la envergadura, el momento y la forma de la violencia, pero no con la predisposición a recurrir a ella.

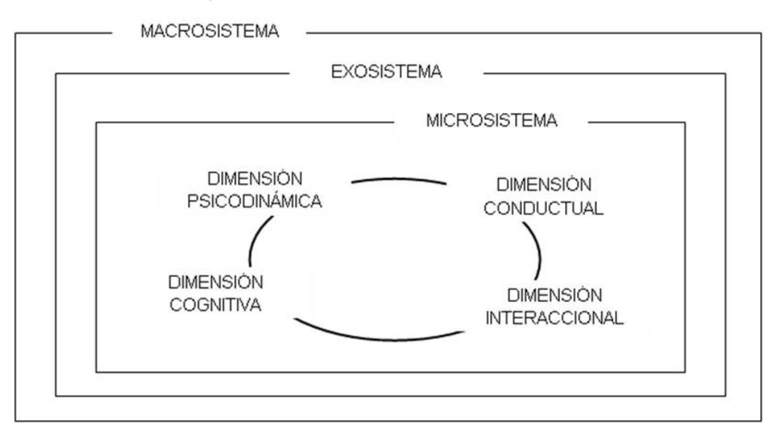
Así mismo, una tercera hipótesis ha alcanzado gran popularidad afirmando que la violencia es provocada por la víctima, esta aseveración cobra

cuerpo en dos tendencias principales: una es la teoría del masoquismo; la otra es la teoría de la familia disfuncional. En ambos casos, con elementos provenientes de distintos marcos conceptuales, se consigue un mismo resultado "culpar a la víctima". Todo esto se deriva de lo que genéricamente suele llamarse modelo médico que explica las causas de la violencia familiar, llámese alcohol, locura o comportamiento de la víctima.

Tanto la explicación según el modelo médico, como la explicación según el modelo psicopatológico resultan reduccionistas y tienden a simplificar un fenómeno social de extraordinaria complejidad, atravesando por innumerables mitos, estereotipos culturales, que dificultan su adecuada comprensión. Para ello, se ha tomado el modelo propuesto por Bronfenbrenner (1987), adaptado por Corsi (1994) que ilustra como la realidad familiar, la realidad social y la cultura pueden entenderse organizadas como un todo articulado, es decir, un sistema formado por diferentes subsistemas que se articulan entre sí de manera dinámica.

Desde esta teoría ecológica, se consideran simultáneamente los distintos contextos en los que se desarrolla una persona sin recortarla o aislarla de su entorno donde el contexto más amplio (Macrosistema) se remite a las formas de organización social, los sistemas de creencias y los estilos de vida que prevalecen en una cultura o sub cultura en particular. El segundo nivel (Exosistema), que está compuesto por la comunidad más próxima, incluye las instituciones mediadoras entre el nivel de la cultura y el nivel individual, por último, el contexto más reducido (Microsistema) refiriéndose a las relaciones cara a cara que constituyen la red vincular más próximas a la persona (Cuadro 1).

Cuadro 1. Modelo Dimensional



Fuente: Corsi (1994)

ISBN: 978-980-6792-93-7

Este modelo ecológico permitir una mirada más amplia sobre los problemas humanos. Corsi (1994) manifiesta que Bronfenbrenner (1987); propuso este modelo en el ámbito de la investigación del desarrollo humano con el objeto de no aislar a la persona en estudio de sus entornos naturales, concibiendo los subsistemas y cuatro dimensiones psicológicas interdependientes para explicar la dinámica de la violencia familiar, a saber: En primera instancia, la dimensión cognitiva, que comprende las estructuras, esquemas cognitivos, las formas de percibir y conceptualizar el mundo que configuran el paradigma o estilo cognitivo de la persona. En segundo lugar, la dimensión conductual, que abarca el repertorio de comportamientos con el que una persona se relaciona con el mundo.

Luego, la dimensión psicodinámica, que se refiere a la dinámica intrapsíquica, en sus distintos niveles de profundidad (emociones, ansiedades, conflictos conscientes, entre otras manifestaciones psíquicas); por último, la dimensión interaccional, que alude a las pautas de relación y de comunicación interpersonal. Estas cuatro dimensiones deben considerarse en su relación reciproca con los distintos sistemas antes definidos.

Por otra parte, Espinoza, Fernández, Irigoyen. y García (2009) refieren que:

> La violencia familiar se ejerce mediante acto de poder u omisión, recurrente, intencional y cíclico, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente, a cualquier miembro de la familia dentro o fuera del domicilio familiar, tengan o lo hayan tenido por afinidad o civil, matrimonio, concubinato o mantengan una relación de hecho, cuyo objeto sea causar daño.

También, la Ley Orgánica sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia de la República Bolivariana de Venezuela del (2007); en su artículo 14 comprende:

> Todo acto sexista que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, emocional, laboral, económico o patrimonial; la coacción o la privación arbitraria de la libertad, así como la amenaza de ejecutar tales actos, tanto si se producen en el ámbito público como en el privado.

De igual manera, la Ley Colombiana 294 de 1996; en el Título Vde los Delitos Contra la Armonía y la Unidad de la Familia, artículos 23, 24 y 25; establece lo siguiente:

> **Art. 23.-** MALTRATO CONSTITUTIVO DE LESIONES PERSONALES. El que mediante violencia física o síquica, trato cruel o intimidatorio o degradante, cause daño en el cuerpo o en la salud sicológica a un integrante de su grupo familiar, incurrirá en la pena privativa de la libertad prevista

ISBN: 978-980-6792-93-7

para el respectivo delito, aumentada de una tercera parte a la mitad.

Parágrafo. Para los efectos de este artículo, obligar o inducir al consumo de sustancias sicotrópicas a otra persona o consumirlas en presencia de menores, se considera trato degradante.

Art. 24.- MALTRATO MEDIANTE RESTRICCIÓN A LA LIBERTAD FÍSICA. El que mediante la fuerza y sin causa razonable restrinja la libertad de locomoción a otra persona mayor de edad perteneciente a su grupo familiar, incurrirá en arresto de uno a seis (6) meses y en multa de uno (1) a diez y seis (16) salarios mínimos mensuales, siempre y cuando este hecho no constituya delito sancionado con pena mayor.

Art. 25.- VIOLENCIA SEXUAL ENTRE CÓNYUGES. El que mediante violencia realice acceso carnal o cualquier acto sexual con su cónyuge, o quien cohabite o haya cohabitado, o con la persona que haya procreado un hijo, incurrirá en prisión de seis (6) meses a dos (2) años. La acción penal por este delito sólo procederá por querella de la víctima.

En virtud de la afirmación arriba descrita, es importante tener conocimiento sobre las representaciones sociales en la violencia familiar de las mujeres de la guajira colombo-venezolana. En virtud de ello, se realizó un estudio descriptivo en 400 voluntarias, con un diseño transeccional de campo que desde su esquema mental conciben al fenómeno tanto de las víctimas como de sus ejecutores a través de un instrumento diseñado por los investigadores, el cual fue validado por expertos en la materia de redacción y fraseado, así como la validación de categorías de análisis, que luego de su aplicación permitió tener un diagnóstico veraz y preciso por medio de los programas comunitarios, que permitieron la obtención de datos así como del alcance de las necesidades reales que presentaron las mujeres pertenecientes a éstas comunidades.

RESULTADOS

Para establecer un concepto preciso sobre la representación social, implica determinar el conocimiento afirmativo e imagen o estereotipos que transmiten al resto de los actores sociales en el cual se articulan y actúan (actitud) y emociones. De allí surgió la necesidad de solicitarles a las mujeres objeto del estudio de investigación que expresaran las palabras cotidianas y de uso común con las cuales hacen su vida social, como respuesta a un estímulo intencional (pregunta). Luego se aplica un análisis de contenido a las respuestas obtenidas, así como se agruparon las mismas en categorías de análisis como respuestas, además se presentan en el estudio unas tablas y gráficos por ítem que demuestran el verdadero sentido de pertenencia de estas mujeres con el medio social donde habitan (comunidad).

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

Para identificar estos estereotipos o representaciones sociales en las mujeres de la guajira colombo-venezolana como sujetos receptores y ejecutores de violencia familiar, se les formularon las siguientes interrogantes:

¿Podría usted describir a una persona víctima de violencia familiar?

¿Podría usted describir a una persona que ejerce la violencia familiar?

Tabla 1. Descripción de una persona víctima de violencia familiar

CATEGORÍAS	% DE RESPUESTAS
ACTITUDES TEMEROSAS – ANSIOSAS (Preocupación ante personas o ambiente)	25.97%
RASGOS CALIFICATORIOS DE PERSONALIDAD Y COMPORTAMIENTOS QUE ALUDEN A UNA ENFERMEDAD O TRASTORNO.	19.63%
RASGOS DESCRIPTIVOS DE PERSONALIDAD	15.36%
RASGOS DE PASIVIDAD Y DEPENDENCIA	14.26%
APARIENCIA FÍSICA (Evidencia de maltrato físico en su cuerpo)	8.17%
ÁNIMO DEPRESIVO Y DISPLACENTERO	7.07%
COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS	4.02%
CARENCIAS DE AFECTO	3.04%
ALUDEN EXPERIENCIAS TEMPRANAS DE MALTRATO	1.46%
NO SABE / NO CONTESTÓ	0.97%
TOTAL	**100%**

Fuente: Vílchez y Acurero (2016)

La tabla anterior nos indica una correspondencia entre las preguntas y los resultados obtenidos sobre las mismas. En este sentido enunciaremos cada una de las preguntas formuladas con su correspondiente respuesta

A. ¿Podría usted describir a una persona víctima de violencia familiar?

El porcentaje obtenido para las actitudes temerosas - ansiosas (preocupación ante personas o ambiente) tales como: nerviosa, temerosa, insegura, desconfiada; es de un 25.97% de las mujeres entrevistadas quienes manifestaron que las víctimas de violencia familiar poseen los estereotipos antes descritos como rasgos.

El porcentaje sobre los rasgos calificatorios de personalidad o comportamiento que aluden a una enfermedad o trastorno, tales como: baja autoestima, traumada, masoquista; corresponde a un 19.63% de las mujeres entrevistadas.

Para la categoría rasgos descriptivos de personalidad, tales como: tímida, introvertida, callada, aislada, retraída, rebelde; el 15.36% de las mu-

ISBN: 978-980-6792-93-7

jeres entrevistadas, manifestaron poseer los rasgos descritos.

El porcentaje de los rasgos de pasividad y dependencia, tales como: sumisa, dependiente, débil, reprimida; se corresponde al 14.26% de las mujeres entrevistadas, las cuales manifestaron tener los rasgos descritos.

En lo referente a la apariencia física, tales como: golpeada, abusada, con ojeras, medianamente descuidada, el 8.17% de las mujeres entrevistadas manifestaron ser víctimas de violencia familiar evidenciando maltrato físico en su cuerpo.

El porcentaje de la categoría de análisis correspondiente al ánimo depresivo o displacentero, tales como: desmotivación, desanimo, resentida, sin deseos de superación, deprimida; se refleja en el 7.07% de las mujeres entrevistadas.

El 4.02% de las mujeres entrevistadas manifestaron que las víctimas de violencia familiar poseen comportamientos agresivos, tales como: mal carácter, agresiva.

El 3.04% de las mujeres entrevistadas manifestaron que las víctimas de violencia familiar poseen carencias, tales como: falta de orientación, falta de amor, falta de valores, sin preparación académica.

El 1.46% de las mujeres entrevistadas manifestaron que las víctimas de violencia familiar aluden a experiencias tempranas, tales como: maltrato desde la niñez.

El 0.97% de las mujeres entrevistadas no sabe o no contestó.

Tabla 2. Descripción de una persona que ejecuta violencia familiar

CATEGORÍAS	% DE RESPUESTAS
COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS	50.65%
RASGOS CALIFICATORIOS DE PERSONALIDAD O COMPORTAMIENTO, QUE ALUDEN A UNA ENFERMEDAD O TRASTORNO	36.06%
CARENCIAS	5.07%
ACTITUDES TEMEROSAS – ANSIOSAS (Preocupación ante personas o ambiente)	3.25%
ÁNIMO DEPRESIVO O DISPLACENTERO	2.73%
ALUDEN A EXPERIENCIAS TEMPRANAS	1.43%
RASGOS DE PASIVIDAD Y DEPENDENCIA	0.52%
NO SABE / NO CONTESTÓ	0.26%
TOTAL	**100%**

Fuente: Vílchez y Acurero (2016)

ISBN: 978-980-6792-93-7

Tal y como se observa en la tabla anterior, se obtuvo el siguiente resultado:

B. ¿Podría usted describir a una persona que ejerce violencia familiar?

50.65% de las mujeres entrevistadas manifestaron que los ejecutores de violencia familiar poseen COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS tales como: mal carácter, violento, agresivo, grosero, abusivo.

El 36.06% de las mujeres entrevistadas manifestaron que los ejecutores de violencia familiar poseen RASGOS CALIFICATORIOS DE PERSONALIDAD O COMPORTAMIENTO, QUE ALUDEN A UNA ENFERMEDAD O TRASTORNO, tales como: machista, dominante, autoritario, irracional, egoísta, prepotente, adicto, cobarde, impulsivo, con desequilibrios emocionales.

El 5.07% de las mujeres entrevistadas manifestaron que los ejecutores de violencia familiar poseen CARENCIAS, tales como: falta de tolerancia, falta de educación, poco afecto en su hogar de origen.

El 3.25% de las mujeres entrevistadas manifestaron que los ejecutores de violencia familiar poseen ACTITUDES TEMEROSAS-ANSIOSAS, tales como: inseguridad, impaciencia.

El 2.73% de las mujeres entrevistadas manifestaron que los ejecutores de violencia familiar poseen ÁNIMO DEPRESIVO O DISPLACENTERO, tales como: frustración, deprimido.

El 1.43% de las mujeres entrevistadas manifestaron que los ejecutores de violencia familiar ALUDEN A EXPERIENCIAS TEMPRANAS, tales como: maltrato desde la niñez.

El 0.52% de las mujeres entrevistadas manifestaron que los ejecutores de violencia familiar poseen RASGOS DE PASIVIDAD Y DEPENDENCIA, tales como: dependiente.

El 0.26% de las mujeres entrevistadas NO SABE O NO CONTESTÓ.

Para establecer las actitudes de las mujeres colombo-venezolanas en relación a la violencia familiar, se les preguntó lo siguiente:

C. Piense en lo que es para usted la violencia familiar y escriba todas las palabras que le vengan a la mente.

Tabla 3. Definición personal de la violencia familiar

CATEGORÍAS	% DE RESPUESTAS
ACCIONES VIOLENTAS Y AGRESIVAS	63.67%
CARENCIAS	11.16%

CATEGORÍAS	% DE RESPUESTAS
RASGOS CALIFICATORIOS DE PERSONALIDAD O COMPORTAMIENTO, QUE ALUDEN A UNA ENFERMEDAD O TRASTORNO	7.95%
ÁNIMO DEPRESIVO O DISPLACENTERO	6.03%
DISFUNCIONALIDAD SOCIAL	5.64%
ACTITUDES TEMEROSAS – ANSIOSAS (Preocupación ante personas o ambiente)	4.23%
FATALIDAD	0.89%
RECURSO PARA DOMINAR	0.12%
NO SABE / NO CONTESTÓ	0.25%
TOTAL	**100%**

Fuente: Vílchez y Acurero (2016)

En dicha pregunta se obtuvo el resultado siguiente, tal y como se aprecia en la tabla anterior.

El 63.67% de las mujeres entrevistadas consideran que la violencia familiar son ACCIONES VIOLENTAS, tales como: maltrato físico, maltrato verbal, maltrato psicológico, abuso, amenazas, discusiones, insolencias, humillaciones.

El 11.16% de las mujeres entrevistadas consideran que la violencia familiar es producto de CARENCIAS, tales como: falta de afecto, falta de valores, falta de comunicación.

El 7.95% de las mujeres entrevistadas consideran que la violencia familiar es producto de ÁNIMOS DEPRESIVOS O DISPLACENTEROS, tales como: tristeza, depresión.

El 6.03% de las mujeres entrevistadas consideran que la violencia familiar es producto de RASGOS CALIFICATORIOS DE PERSONALIDAD O COMPORTAMIENTO, QUE ALUDEN A UNA ENFERMAD O TRASTORNO tales como: problemas psicológicos, problemas emocionales, adicción, autoritarismo, acto cruel.

El 5.64% de las mujeres entrevistadas consideran que la violencia familiar es una DISFUNCIONALIDAD SOCIAL, tales como: violación de derechos humanos, ruptura de la unión familiar, problema social.

El 4.23% de las mujeres entrevistadas consideran que la violencia familiar es producto de ACTITUDES TEMEROSAS-ANSIOSAS (preocupación ante personas o ambiente), tales como: temor, inseguridad.

ISBN: 978-980-6792-93-7

El 0.89% de las mujeres entrevistadas consideran que la violencia familiar es una FATALIDAD, tal como: la muerte.

El 0.12% de las mujeres entrevistadas consideran que la violencia familiar es un RECURSO PARA DOMINAR.

El 0.25% de las mujeres entrevistadas NO SABE O NO CONTESTÓ.

Para establecer las emociones que emergen de las mujeres objeto de estudio, respecto a los receptores y ejecutores de violencia familiar, se les pregunto lo siguiente:

Cuando observo, conozco o tengo información sobre noticias, casos o situaciones de violencia familiar, suelo sentir.

Cuando observo, conozco o tengo información sobre víctimas de violencia familiar, suelo sentir.

Cuando observo, conozco o tengo información sobre personas que ejecutan violencia familiar, suelo sentir.

Tabla 4. Emociones de mujeres colombo-venezolanas, respecto a la violencia familiar

CATEGORÍAS	% DE RESPUESTAS
EMOCIONES DISPLACENTERAS	91.21%
DESEOS DE AYUDAR	2.98%
DESEOS DE DENUNCIAR	1.65%
DESEOS DE VENGANZA	1.32%
EMOCIONES PLACENTERAS	0.99%
NO EXPERIMENTA EMOCIONES	0.66%
ASOMBRO	0.49%
NO SABE O NO CONTESTÓ	0.66%
TOTAL	**100%**

Fuente: Vílchez y Acurero (2016)

En dichas preguntas se obtuvo los siguientes resultados:

Cuando observo, conozco o tengo información sobre noticias, casos o situaciones de violencia familiar, suelo sentir.

El 91.21% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir EMOCIONES DISPLACENTERAS, tales como: lástima, rabia, impotencia, indignación, decepción, angustia, depresión.

El 2.98% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir DESEOS DE AYUDAR.

El 1.65% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir DESEOS DE DENUNCIAR.

El 1.32% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir DESEOS DE VENGANZA.

El 0.99% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir EMOCIONES PLACENTERAS, tales como: satisfacción, alegría.

El 0.66% de las mujeres entrevistadas manifestó NO EXPERIMENTAR EMOCIONES.

El 0.49% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir ASOMBRO.

El 0.66% de las mujeres entrevistadas NO SABE O NO CONTESTÓ.

Tabla 5. Emociones de mujeres colombo-venezolanas, respecto a víctimas de violencia familiar

CATEGORÍAS	% DE RESPUESTAS
EMOCIONES DISPLACENTERAS	80.39%
DESEOS DE AYUDAR	16.75%
DESEOS DE VENGANZA	1.42%
NO SABE O NO CONTESTÓ	1.42%
TOTAL	**100%**

Fuente: Vílchez y Acurero (2016)

Cuando observo, conozco o tengo información sobre víctimas de violencia familiar, suelo sentir.

El 80.39% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir EMOCIONES DISPLACENTERAS, tales como: lástima, rabia, impotencia, indignación, miedo, angustia, compasión, soberbia, tristeza.

El 16.75% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir DESEOS DE AYUDAR.

El 1.42% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir DESEOS DE VENGANZA.

El 1.42% de las mujeres entrevistadas NO SABE O NO CONTESTÓ.

Tabla 6. Emociones de mujeres colombo-venezolanas, respecto a ejecutores de violencia familiar

CATEGORÍAS	% DE RESPUESTAS
EMOCIONES DISPLACENTERAS	75.45%
DESEOS DE VENGANZA	9.20%
DESEOS DE DENUNCIAR	8.12
DESEOS DE AYUDAR	2.88%
EMOCIONES TEMEROSAS-ANSIOSAS	1.98%

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

CATEGORÍAS	% DE RESPUESTAS
EMOCIONES PLACENTERAS	0.36%
NO SABE O NO CONTESTÓ	1.98%
TOTAL	**100%**

Fuente: Vílchez y Acurero (2016)

C. Cuando observo, conozco o tengo información sobre personas que ejecutan violencia familiar, suelo sentir.

El 75.45% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir EMOCIONES DISPLACENTERAS, tales como: lástima, rabia, impotencia, indignación, miedo, repulsión, desprecio, rechazo, frustración y odio hacia aquellas personas que ejecutan la violencia familiar dentro de sus hogares.

El 9.20% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir DESEOS DE VENGANZA, debido a que no apoyan la violencia y piensan que esto debe acabarse.

El 8.12% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir DESEOS DE DENUNCIAR, ya que estas probablemente han pasado por lo mismo y saben cómo solventar de la mejor manera esa situación.

El 2.88% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir DESEOS DE AYUDAR, esto debido a que sienten solidaridad hacia el mismo sexo y no comparten tal situación.

El 1.98% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir EMOCIONES TEMEROSAS-ANSIOSAS, tales como: temor, desesperación, ya que no saben cómo reaccionar ante esta situación.

El 0.36% de las mujeres entrevistadas manifestó sentir EMOCIONES PLACENTERAS, tales como: satisfacción, esto posiblemente porque son víctimas de violencia y sienten satisfacción al saber que otras mujeres pasan por lo mismo.

El 1.98% de las mujeres entrevistadas NO SABE O NO CONTESTÓ.

CONSIDERACIONES FINALES

En relación a las representaciones sociales construidas por las mujeres de la Guajira entre Colombia y Venezuela, es importante tener presente que la violencia familiar es entendida desde una perspectiva ecológica-sistémica, debido a que es representada como una problemática multicausal. Así pues, que el 25.97% de las mujeres objeto de estudio, manifestó que las víctimas de violencia familiar poseen actitudes temerosas-ansiosas y rasgos

ISBN: 978-980-6792-93-7

calificatorios de personalidad o comportamiento, que aluden a una enfermedad o trastorno con un 19.63%.

Además, el 50.65% de las entrevistadas manifestó que los ejecutores de violencia familiar poseen comportamientos agresivos y un 36.06% alega que poseen rasgos calificatorios de personalidad o comportamiento, que aluden a una enfermedad o trastorno. También, el 63.67% considera que la violencia familiar son acciones violentas tales como: maltrato físico, maltrato verbal, maltrato psicológico, incluyendo una escala que puede comenzar con un pellizco y continuos empujones, bofetadas, puñetazos, patadas, torceduras, pudiendo llegar a provocar abortos, lesiones internas, desfiguraciones, hasta el homicidio.

Los resultados arrojados en ésta investigación referente a las emociones que emergen de las mujeres colombo-venezolanas entrevistadas, respecto a las víctimas y ejecutores de violencia familiar, el 91.21% manifestó sentir emociones displacenteras cuando observó o tuvo información sobre casos o situaciones de violencia familiar. Así mismo, el 80.39% de las mujeres marabinas entrevistadas manifestó sentir emociones displacenteras, tales como: lástima, rabia, impotencia, miedo, angustia y tristeza, cuando observó o tuvo información sobre víctimas de violencia familiar. Similarmente, se obtuvo que el 75.45% de las mujeres de la guajira entrevistadas manifestaron sentir emociones displacenteras, tales como: rabia, impotencia, odio, repulsión, rechazo, miedo y desprecio, cuando observaron u obtuvieron información sobre personas que ejecutan violencia familiar.

Para finalizar, referente a cuáles son las representaciones sociales de la violencia familiar en mujeres colombo-venezolanas, se encontró que las de mayor relevancia son las actitudes temerosas-ansiosas y rasgos calificatorios de personalidad en cuanto a estereotipos, en las actitudes los comportamientos agresivos, emociones displacenteras, deseos de ayudar y deseos de venganza. Es necesario seguir centrando la atención en la constancia de la violencia contra la mujer y en la interrelación entre sus distintas formas, desde la esfera privada del hogar hasta el ámbito transnacional, a fin de evitar la normalización de algunas formas de violencia, aminorar en cierta forma los estereotipos o comportamientos agresivos que se la atribuyen a la misma con la finalidad de proporcionar el apoyo necesario para el desarrollo de futuros proyectos en este campo.

Desafía a idear políticas públicas integrales que desde una perspectiva de derechos humanos puedan darle respuesta a través de distintas dimensiones. En este sentido, la formación del ser como una persona integral

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

con principios éticos, valores morales, que conozca sus derechos humanos, son los retos manifiestos de la educación sin fronteras, sin límites que es capaz de combatir sus raíces sociales y culturales, generando para ello espacios de reflexión y sensibilización que promuevan actividades de prevención general y atención especial a situaciones de vulnerabilidad en cuanto a la violencia familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, J. (2002). *Estudio de las creencias, salud y enfermedad. Análisis psicosocial*. México, Trillas.

Álvarez, O. CEM-UCV (2003). *Informe diagnóstico Convenio Unicef-Fundacem-Inamujer*. Recuperado el 19 de octubre de 2015; extraido de http://http://cem.ve.tripod.com/jornadasdelcem/index.html.

Banchs, M. (1991). *Representaciones sociales: Pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación.* Boletín de AVEPSO, VOL. XIV, N° 3; diciembre 1991.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.

Corsi, J. (1994). *Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires, Paidós.

Espinoza, F., Fernández, M., Irigoyen A. y García, F. (2009). *El estado del Arte de la Violencia Familiar en México*. Archivos en Medicina familiar. VOL. 11

Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría.* En: Moscovici, S. (comp.). Psicología Social II. "Pensamiento y vida social. Psicología social yproblemas sociales". Ediciones Paidós. Barcelona.

Ley 294 de (1996). Congreso Nacional de la República de Colombia.

Ley Orgánica Sobre el Derecho de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.

Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social.* Ediciones Paidós. Barcelona.

ISBN: 978-980-6792-93-7

EMPRENDIMIENTO EN FAMILIAS CON MIEMBROS DISCAPACITADOS

Francis Araque Barboza[1], Arturo Pedroza Pedroza[2]

Resumen

Este artículo es producto de una investigación cuantitativa y descriptiva efectuada en la Ciudad de Barranquilla, en familias con miembros en condiciones de discapacidad ubicadas en el estrato económico uno. Su propósito es presentar un marco referencial sobre emprendimiento a las treinta y unas familias estudiadas a fin de mejorar su calidad de vida, para tal fin se desarrollan los referentes teóricos, partiendo del concepto de emprendimiento, familias y discapacidad. A este respecto, el Registro de localización y caracterización de personas con discapacidad, permite recoger vía web información sobre dónde están y cómo son las personas con algún tipo de discapacidad residentes en Colombia, registra al 30 de noviembre de 2015 un total de 1.223.378 personas discapacitadas. Con relación a esta realidad, la ley 1618 del 2013 expresa: "se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas discapacitadas". A pesar de que el Estado Colombiano busca asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante políticas públicas que cuenten con enfoque de inclusión, no es suficiente, pues no solo, desde el Estado colombiano debe promoverse una sociedad más justa. Es menester promover el emprendimiento familiar con iniciativas educativas y comunitarias que construyan una ética de la responsabilidad compartida. En eso radica la importancia de este estudio, promueve la responsabilidad común del grupo familiar como proceso de construcción de un tejido social más humano por medio del empoderamiento familiar.

Palabras clave: emprendimiento, familias, discapacidad, empresas familiares.

1 Araque Barboza, Francis. Universidad Metropolitana de Barranquilla. Colombia. Código postal 080006. Celular: 3165181439. faraque@unimetro.edu.co. Doctora en Ciencias Humanas. Magister en Gerencia Pública. Socióloga. Área Familias, discapacidad, problemas de género e Identidades. Grupo de Investigación EDUSAR.

2 Pedroza Pedroza, Arturo. Universidad Metropolitana de Barranquilla. Colombia. Código postal 080006. Celular: 3183558869. apredroza@unimetro.edu.co. Magister en Educación. Economista. Área emprendimiento, Grupo de Investigación DEHUMS.

Entrepreneurship in families with disabled members

Abstract

This article is the product of a quantitative and descriptive investigation carried out in the City of Barranquilla, in families with disabled members located in economic layer one. Its purpose is to present a frame of reference on entrepreneurship to the thirty and some families studied in order to improve their quality of life, for that purpose the theoretical referents are developed, starting from the concept of entrepreneurship, families and disability. In this regard, the Registry of location and characterization of people with disabilities, allows to collect via the web information on where they are and how are people with some type of disability residing in Colombia, registers as of November 30, 2015 a total of 1,223,378 People with disabilities. In relation to this reality, Law 1618 of 2013 states: "provisions are established to guarantee the full exercise of the rights of disabled persons". Although the Colombian State seeks to ensure the effective exercise of the rights of persons with disabilities through public policies that have an approach to inclusion, it is not enough, since not only, from the Colombian state should be promoted a more just society. It is necessary to promote family entrepreneurship with educational and community initiatives that build an ethic of shared responsibility. That is the reason for this study, it promotes the common responsibility of the family group as a process of building a more humane social fabric through family empowerment.

Key words: entrepreneurship, families, disability, family businesses

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que el crecimiento inusitado de las fuerzas productivas, en las últimas décadas y de manera especial en los primeros años del siglo XXI, ha permitido la expansión del mundo globalizado; permitiendo la generación de nuevas riquezas, de hecho, los grandes capitales industriales se han consolidado más allá de lo imaginado, llegándose a acumulaciones de riqueza mayores que los PIB de algunos países en una sola empresa o grupo económico.

Sin embargo, estos valores agregados del progreso y el emprendimiento solo han beneficiado a una especie de elite a nivel regional o mundial. Cada vez y especialmente en los países denominados "en vía de desarrollo" se observa una mayor concentración de la riqueza en pocas familias y tal parece que en el mundo existieran inexorablemente personas destinadas a buscar trabajo (la mayoría) y otras a generar nuevos puestos de trabajo (La minoría).

Esta falta de vigor en materia de emprendimiento de las sociedades se acentúa en las economías que presentan mayores desequilibrios con énfasis en las épocas de receso económico, que en el mundo globalizado trascienden a la esfera de lo nacional.

En Europa ya se viene trabajando en este esquema con las nuevas generaciones de la comunidad económica y en Asia, naciones como China han demostrado con creces el espíritu empresarial de sus habitantes, empero en América Latina este influjo no ha sido muy dinámico, de hecho, el caso Chileno representa una excepción en la regla, teniendo en cuenta la preocupación demostrada por el Estado, el sector académico y otras instituciones de esa sociedad.

En Colombia pese a existir departamentos como Antioquia, Santander del Norte y los ubicados en la zona cafetera donde sus comunidades son altamente empresariales en el ámbito de las familias, no se puede generalizar que exista una gran iniciativa nacional hacia el emprendimiento, con mucha gradualidad se ha evolucionado hacia la búsqueda de un entorno favorable para estimular el surgimiento de nuevos empresarios. Hoy existen más entidades que desde el Estado o el sector privado, incluyendo organizaciones no gubernamentales o entidades sin ánimo de lucro, participando en el fomento del emprendimiento.

Así mismo se comienza a entender que el emprendimiento no depende del capital o procesos administrativos o habilidades, sino que se extiende principalmente a factores relacionados con el cambio cultural del individuo, lo que comporta el estudio de variables complejas como los imaginarios colectivos, la subjetividad, la autogestión aunados íntimamente al entorno social como la escuela, la familia y la comunidad.

Es así que a nivel mundial y nacional se hace perentorio fortalecer el espíritu empresarial de las comunidades, de hecho, las competencias ligadas al *aprender a emprender* cada vez recobran más importancia. En la vida cotidiana de los países en vía de desarrollo, los niveles de desempleo reflejan una equivocación total de las estrategias formuladas en materia de desarrollo y proyectos de vida, y el educarse como individuos para ingresar a las filas de la búsqueda de empleo a cualquier nivel, representa un reto que deja con muy pocas opciones a las personas pertenecientes a los estratos socioeconómicos menos favorecidos. Tal parece que la nueva realidad exige a las nuevas generaciones cambiar las perspectivas de su visión profesional y pasar de futuros empleados a la búsqueda del emprendimiento empresariales familiares como una alternativa de vida.

ISBN: 978-980-6792-93-7

En Colombia la Ley de Fomento al Emprendimiento o Ley 1014 de 2006 compromete a la educación con el propósito de realizar un trabajo integral en las comunidades, permitiendo expresar desde las Instituciones Educativas metodologías adecuadas que permitan su potencialización entres sus estudiantes y comunidades educativas en general, las reflexiones y razones en torno a estos procesos dan origen a este artículo.

Con el propósito promover iniciativas emprendedoras se ha realizado un seguimiento a treinta una (31) familias del estrato social uno, pero con miembros discapacitados en el Distrito de Barranquilla, estudiando la variable de recursos económicos familiares, expresada en indicadores tales como total de miembros del núcleo familiar, total de miembros de las familias empleado, ingresos para cubrir gastos comunes, salud, educación y recreación.

Este análisis permitió caracterizar estas experiencias, a partir de los conceptos y percepciones de los miembros de las familias consultadas, permitiendo concluir y formular recomendaciones a partir de los constructos emprendedores como elemento potenciador de una mejor calidad de vida familiar.

MARCO REFERENCIAL

Son tres las categorías que se analizan a profundidad en el desarrollo de esta investigación: emprendimiento, familias y discapacidad. La articulación de éstas y sus interrelaciones significativas constituyen los ejes fundamentales del estudio a continuación se desarrolla cada una de ellas:

Emprendimiento

El termino emprendimiento se deriva de la palabra emprendedor que es la persona con iniciativa, para formarse y transformar su entorno con base en sus competencias (Formichella, 2004). Implica una propensión sistematizada a la toma de decisiones en medio de un entorno que no siempre depara de forma expedita todas las circunstancias favorables para alcanzar a cabalidad los propósitos. El emprendedor juega con diversos grados de incertidumbre. Sin embargo, su propensión para asumir riesgos, la desarrolla valorando sus experiencias e iniciativas que lo hacen un individuo con capacidad para la innovación o nuevas formas de hacer las cosas.

La palabra emprendedor tiene su origen en el francés entrepreneur (pionero) y en un inicio se usó para denominar a aquellos que se lanzaban a la aventura de viajar hacia el Nuevo Mundo (Formichella, 2004). A partir de allí se han agregado nuevos elementos a este término que desde diferentes

corrientes consideran el emprendimiento como una forma de asumir la vida y el entorno.

El emprendimiento en la actualidad, ha tomado una gran relevancia por la necesidad sentida del individuo de lograr su independencia y estabilidad económica. Los altos niveles de desocupación, y la disminución de la calidad de los empleos existentes, han generado en las personas, la necesidad de utilizar sus competencias para generar dividendos e iniciar sus propios negocios, y pasar de ser empleados a ser empleadores.

Hoy el emprendimiento es un factor crítico en el desarrollo económico de los países que pretenden avanzar hacia el progreso, el rol del emprendedor y la manera como sus acciones relacionadas con el mismo se trasladan al crecimiento económico, merecen mayor atención en los planes de avance de los países y especialmente sus entidades territoriales.

Según Rodrigo Varela en su texto Innovación empresarial, (Varela 2001: 8) El emprendimiento que conlleva el espíritu empresarial: Es un sueño de reto, desarrollo e independencia inmerso en el fondo de todos los seres humanos; es un proceso humano que tiene su propio desarrollo en cada persona que decide asimilarlo y hacerlo su guía su motor y su fuerza impulsadora.

Según Clara Inés Orrego Correa, Administradora de empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia, Magister en Ciencias de la Administración de la Universidad EAFIT, y Doctora en Administración, a partir de su investigación Fenomenología y Emprendimiento, puntualiza las debilidades teóricas del emprendimiento como herencia de la administración; efectúa una mirada al emprendimiento como fenómeno cultural, desde el punto de vista de la sociología y finalmente los vínculos con la responsabilidad social como fuente de renovación. Así, la fenomenología, según la perspectiva humana propone aproximarse al emprendimiento como reconocimiento del sentido humano. (Orrego, 2009: 21).

En esta investigación se aborda la enseñanza del emprendimiento poniendo de relieve las dificultades a nivel teórico para implementarlo en las instituciones educativas, pues a juicio de la investigadora son muchas las Instituciones que lo están desarrollando sin la suficiente fundamentación científica y la falta de exploración del emprendimiento desde la dimensión humana.

ISBN: 978-980-6792-93-7

El emprendimiento desde la dimensión humana

Emprendimiento y familias con miembros discapacitados

Para articular el concepto de emprendimiento familiar como una iniciativa a una mejor calidad de vida de las personas discapacitadas, hemos de considerar la capacidad para generar transformaciones en el individuo, desde los procesos educativos donde se establecen vínculos entre las instituciones de educación (Universidad Metropolitana) y la comunidad (Barranquilla) para originar cambios en comunidades de estratos 1 y 2, hasta la identificación de nuevas oportunidades para las familias con miembros discapacitados, para participar en diferentes actividades, entre ellas el trabajo diario.

Según esto, el entorno es importante, es más factible que un individuo pueda comenzar a tener actitudes emprendedoras si actúa en un contexto en el que se facilita el reconocimiento de la oportunidad y su persecución (Formichela, 2004: 19).

Según esta investigación las Instituciones educativas (privadas o públicas) deben abordar y realizar estudios en las comunidades para convertirse por excelencia en un vehículo que facilite las actitudes emprendedoras en grupos familiares. No olvidemos que la familia es por excelencia una institución social afectada por los cambios que continuamente suceden en sociedad, razón por lo cual realizan nuevas prácticas familiares que las hacen diferentes (tradicionales, transicionales y posmodernas), con características propias a cada una de ellas, asume diferentes estructuras y formas de funcionamientos (Loyacano, 2002).

En la actualidad existen diferentes posturas epistémicas asumidas en el estudio de las familias con miembros discapacitados, lo cual ha dado como resultado, una larga discusión sobre cuál es el método más acertado, para comprenderla y abordarla desde la perspectiva psico-social, esta actitud se ha intentado resolver desde el pensamiento mítico-religioso, donde en la antigüedad la discapacidad era asumida como una "anormalidad" producto del castigo divino a consecuencia de los pecados. El individuo al no poderse valer por sí mismo, ni lograr realizar las actividades necesarias para su subsistencia, se consideraban una carga para el colectivo, siendo en muchos casos asesinado, encerrados o marginados.

A este modelo inicial se le reconoce como el de Prescindencia, propone que las causas que daban origen a la discapacidad eran religiosas. También partían de la idea de que el discapacitado no tenía nada que aportar

a la sociedad, que era un ser improductivo y, por consiguiente, terminaba transformándose en una carga tanto para sus padres como para la misma comunidad. (Palacios, 2008).

A su vez surgieron dos consecuencias que dieron origen a dos sub-modelos: el eugenésico y el de marginación. Así, si bien desde ambos sub-modelos se prescindía de las vidas de los infantes discapacitados, en el primero (característico del mundo griego), la solución estaba enfocada hacia la eliminación del niño dándole muerte; mientras que en el segundo (puesto en práctica con la introducción y expansión del cristianismo) dicho objetivo se alcanzaba mediante la separación o el alejamiento del recién nacido del núcleo social.

Posteriormente, la ideología cristina influye en mejor las condiciones de trato a los ciegos, paralíticos, sordos, mudos, ente otros. Es a partir del siglo XVIII cuando la sociedad comienza a entender su responsabilidad, hacia los seres humanos más vulnerables tanto física como mentalmente. Posteriormente aparece el modelo rehabilitador donde según (Palacios, 2008), las causas que originan la discapacidad ya no son religiosas, sino científicas. De manera que el sujeto puede ser integrado a la sociedad y ser productivo.

La consolidación de este modelo en el ámbito legislativo se ubica en el siglo XX, aunque sus inicios se remontan a los inicios del mundo moderno. Su huella más significativa viene de la clasificación de la discapacidad basada en la percepción médica, por lo que todo programa o política referente a la "integración" educativa, laboral, social, etc., estaban transversalizadas o regidas por estas clasificaciones de tipo médico, desconociendo otras áreas de atención y del desarrollo de este colectivo.

Un tercer modelo, el Modelo Social, considera que las causas que ocasionan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino que son en gran medida sociales. Desde esta filosofía "…se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia" (Palacios, 2008).

Este modelo se encuentra mediado por los derechos humanos, y espera potenciar el respeto por la libertad, igualdad y la inclusión social, y fundamentándose en la no exclusión, la otredad, la vida independiente, el dialogo, entre otros.

Finalmente, el cuarto modelo es denominado el de la Diversidad Funcional toma los elementos del modelo social, pero incorpora aspectos

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

como el reconocimiento y restablecimiento de la dignidad.

Para Palacio y Romanach (2005), la diversidad funcional es definida como algo inherente al ser humano, puede ser de carácter transitorio o circunstancial. Es decir, de forma directa, indirecta, transitoria o definitiva, toca a los seres humanos. Esta se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. No tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc.

En la perspectiva asumida, estas treinta y una familias estudiadas actúan con lógicas propias y grupales al interior de cada una de ellas, sufriendo notables transformaciones ya sea que la discapacidad sea por nacimiento o aparición en cualquier etapa de la vida familiar, este hecho puede generar sentimiento de impotencias, miedo, tristeza, desorden emocional, económico, laboral y hasta la negación misma de esta situación.

De allí, que es fundamental profundizar en el tema y afrontarlo para convertirlo en una oportunidad de crecimiento, unión familiar y la construcción de nuevos escenarios como es el caso del emprendimiento familiar para mejorar las condiciones de vida, es cuestión de conocer los derechos y de crear nuevas oportunidades que permitan que la primera y más importante inclusión social comience en el seno familiar.

De hecho, como lugar cultural la familia es la agrupación primordial y elemental de la estructura social; el lugar donde no solo se forma la cultura, sino donde se afianzan los valores, lo cognitivo, normativo y emocional en un solo proceso, construyendo la identidad familiar al sustentar los marcos en los que se conforman los sistemas de interacción comunitarios (Vidal, 2003).

Transformar la familia es transformar la vinculación social, en eso radica la importancia de construir nuevos escenarios más humanos e inclusivos

En este contexto, la participación de todos los actores sociales es fundamental. Una acción educativa fundada en la responsabilidad ética de las Universidades en Colombia puede promover una sociedad del saber, que oriente al conocimiento al desarrollo de estrategias de inclusión social, comprensión común y equilibrio social. De este modo el saber orienta la convivencia como régimen propio de la vida de las sociedades.

Historia de la discapacidad

En las sociedades primitivas, los discapacitados, al no poderse valer por si mismo, y sobre todo al no poder realizar actividades necesarias para su subsistencia, eran asesinados en virtud de su nula o escasa contribución

para la prosperidad del grupo social en general.

Por otro lado, y como ejemplo de discriminación tenemos que en Esparta del siglo IX a.c las leyes de LICURGO dictaminaban que los recién nacidos débiles o deformes fueran arrojados desde lo alto del monte TAIGETO.

La sociedad griega era severa con los "débiles" o "deformes", creían solo en la perfección y belleza, cualquier cosa que difiriera de ello, sin importarles lo que fuere, simplemente era eliminado.

En el caso de los romanos se observan actitudes contrastantes respecto a la discapacidad, por un lado, practicaron el infanticidio, el comercio de personas con deformaciones para la diversión y la mutilación para crear lastima y así mendigar.

En el continente africano, especialmente en Egipto, las personas con malformaciones eran apreciadas, se les consideraban seres especiales, pero se encontraban al servicio de los faraones, a estas personas se les llamaba "físicamente defectuosos".

Edad media

Con el paso del tiempo la ideología del hombre es un poco más humanista y moral, se hizo a un lado la destrucción de estas personas, sin embargo eran sujetos de burla, generaban lastima o peor aún, repulsión.

En el medioevo los hombres anormales, con su aspecto desaliñado divertían en las cortes reales a sus amos, o servían como espías y mensajeros.

En esta época el trato cambio drásticamente porque al menos se les permitía vivir a estas personas.

Posteriormente, el cristianismo influyo fuertemente en mejorar esta condición, se constituyen las cofradías para asistir a los ciegos, paralíticos y leprosos. En el siglo XVII, como consecuencia a la marginación que hacia ellos existía, se crearon asilos que les otorgaban amparo y asistencia sanitaria.

No fue hasta el siglo XVIII cuando la sociedad comenzó gradualmente a reconocer su responsabilidad, como parte de la asistencia social organizada, hacia los seres humanos física y mentalmente defectuosos.

A partir de esta década es entonces cuando se va formando la base jurídica y la creación de leyes a favor de la discapacidad.

Es importante destacar que en Mesoamérica, la historia de la discapacidad es completamente diferente, muy al contrario de las culturas europeas, hay quienes la padecían eran considerados divinidades y eran

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

sujetos de todo tipo de privilegios y de culto religioso pero también existía el contraste de atribuir la discapacidad a fenómenos astrológicos, mitos y castigos divinos.

Con el tiempo la visión de discapacidad dio otro giro, los discapacitados ya no eran exhibidos como rarezas humanas o fenómenos.

Con el pasar de los años, los discapacitados han demostrado habilidades extraordinarias que los han llevado a sobre salir en varios ámbitos, tal es el caso de los medallistas paralímpicos.

Y es así, como en nuestro momento histórico encontramos una esperanza que se abre ante ellos, la oportunidad a que se desarrollen en todas las esferas de la vida social, económica, académico, político, deportiva etc.; es por ello que no debemos hacerlos a un lado pues han demostrado que a pesar de sus discapacidades, pueden superarse y salir adelante incluso en muchos casos, de manera más sorprendente de aquellos que no lo somos.

Las familias con miembros en condiciones de discapacidad

En la actualidad existen diferentes posturas asumidas en el estudio de las familias con miembros discapacitados, lo cual ha dado como resultado, una larga discusión sobre cuál es el método más acertado, para comprenderla y abordarla desde la perspectiva psico-social, ésta inquietud se ha intentado resolver desde el pensamiento mítico-religioso, pasando por diferentes enfoques psicológicos y sociales que se ocupan del problema. De manera que, a fin de unificar criterios en el estudio de estas familias, es necesario inicialmente señalar que si nos enfocamos en la estructura meramente formal perdemos de vista su estructura real y su dinámica propia de funcionamiento, de manera que no solo se realizara una propuesta teórica, sino que también se estudiara la estructura real de las familias en condiciones de discapacidad seleccionadas por medio de una entrevista a profundidad.

Es claro que existe escasez de estudios consensuados que las sitúen como elemento activo de la acción social y miren a través de ellas. En efecto, es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando fluyen las investigaciones desde una postura constructivista más humanistas, otorgando primacía a las experiencias subjetivas de las familias en cuestión, teniendo en cuenta su marco referencial y ahondando en comprender como vivencia e interpretan el mundo social que construyen en sus interacciones familiares. En, la perspectiva asumida, estas familias son consideradas como un conglomerado de seres humanos con encuentros y desencuentros en sus prácticas cotidianas, en estos espacios sociales se entretejen tramas de re-

laciones configuradas desde los mundos de vida de los actores implicados en la relación.

En este sentido, sus miembros actúan con lógicas propias y grupales de funcionamiento al interior de cada familia, pero estas a su vez se encuentran permeadas por la definición de "familia ideal" que circula en el imaginario social, atendiendo a criterios de homogeneidad y por consiguiente estas otras formas de familias, han sido interpretadas como deficitarias. Esta forma de familia, ha sufrido notables transformaciones y en convivencias con otras, ha hecho visible, que la identidad del individuo es consecuencia de su inserción a una determinada forma de familia diferente, siendo el resultado de una cadena de hechos impredecibles, tal como "la discapacidad", que terminan constituyéndolo.

En resumidas cuentas, la discapacidad afecta, inquieta y conmueve a la toda la familia en su conjunto. Además, cabe recordar, que cada familia, y cada miembro de la familia, son tocados por este problema de forma distinta, y que el impacto ocasionado puede variar tanto en su duración como intensidad, dependiendo de la etapa en la que se encuentren los familiares, el grado de afectación de la persona con discapacidad, los apoyos sociales externos, las características personales y sociales de los familiares, las estrategias que utilicen para aceptarlo, el contexto socio-económico y cultural en el que se desenvuelven, etc.

Finalmente, la mayoría de las familias con el tiempo consiguen un nivel alto de comprensión y adaptación a la nueva situación a la que se tienen que enfrentar. Consiguen encontrar recursos, reestructurar el entorno familiar, y sobre todo recuperar el equilibrio personal que habían perdido y mejorar su calidad de vida.

Es necesario, señalar que estas formas de familias no eran desconocidas, todas de algunas maneras encubiertas o manifiestas existían. Lo interesante es que en la actualidad su manifestación y reclamo a la inclusión está generalizada en toda la estratificación social, sin embargo, sus estudios son poco frecuente, de allí el interés que justifica la realización de este artículo.

Es importante, recordar que la discapacidad ha estado presente en todas las sociedades a lo largo de la historia, un miembro en esta condición, bien sea de nacimiento o adquirida, genera en las familias miedo, sentimientos de impotencia, tristeza, un desorden emocional, económico, laboral y hasta la negación misma de esta situación.

Es necesario profundizar en el tema y afrontarlo para convertirlo en una oportunidad de crecimiento, unión familiar y nuevas capacidades, es

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

cuestión de conocer los derechos y de crear nuevas condiciones que permitan que la primera y más importante inclusión social se dé en el seno familiar por medio del emprendimiento.

MARCO LEGAL

Es un hecho que el entorno legal es uno de los elementos fundamentales para potenciar las actitudes y las habilidades para el emprendimiento desde la escuela. De hecho, el Estado colombiano ha venido evolucionando en propiciar un entorno legal para favorecer este proceso y comenzó a establecer desde el inicio de la década de los noventa leyes y medidas de apoyo para a la creación de empresas. Según las más recientes estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el mundo más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad. Es decir, que alrededor del 15% de la población presenta esta condición. En Colombia, las cifras del censo del DANE realizado en 2005, señalan que en el país existen 2,6 millones de personas con discapacidad, quienes representan el 6,4% de la población colombiana. No obstante, en el 2010, este porcentaje asciende al 7%, es decir que más de tres millones de colombianos viven en esta condición. Ello quiere decir que al menos tres millones de hogares conviven con una persona en condición de discapacidad y suponiendo que cada hogar se componga de cuatro personas, la discapacidad estaría afectando a un grupo de 9 millones de colombianos

Por otro lado, en el contexto educativo se parte de la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, en la cual se encuentra en el artículo 32 lo referente a la educación media vocacional para educarse en el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción o de los servicios y para la continuación en la educación superior.

Esta educación por principio estará dirigida a formar en los diferentes tipos de conocimientos técnicos integrados a los sectores productivos, y supeditados a las necesidades de la región. Así mismo, la Ley propone la articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA u otra institución que facilite el proceso de la educación laboral a discreción de las escuelas. Sin embargo, a pesar del peso vocacional del emprendimiento y el hecho de cumplir con las características para integrarse a la educación laboral no se puede referir el emprendimiento a este artículo de la Ley, toda vez que el proceso transversal del emprendimiento exige que el mismo se extienda a todo el ciclo educativo y la educación laboral comporta solo los cursos 10° y 11°.

Existen leyes que respaldan el fomento al emprendimiento partiendo de lo general, lo establece la Constitución Nacional de 1991 que en su artículo 333 de la libertad económica, considera la empresa como la base para el desarrollo.

Así mismo, el Artículo 58 de la Constitución Política que hace referencia a los derechos de propiedad, consagra la propiedad privada como derecho de los colombianos, sujeto al interés público o social, y dándole importancia a las formas de propiedad asociativa y solidaria. La Ley 590 del 10 de julio de 2000, conocida como Ley Mipyme fue establecida principalmente con el fin de inducir el establecimiento de mejores condiciones del entorno institucional para la creación y operación de micro, pequeñas y mediana empresas, como un reconocimiento al papel fundamental de las instituciones en el desarrollo empresarial, hasta llegar a la Ley de fomento al emprendimiento o Ley 1014 de 2006.

No se puede hablar de un orden legal establecido que permita el desarrollo integral de una política de fomento del emprendimiento, sin embargo, existen ya elementos que comienzan a conformar un entorno legal que estimule el emprendimiento desde los sistemas educativos.

En este punto se analiza la ley 1014 de 2006 que integra todo el sector educativo con el propósito de fortalecer la economía colombiana propiciando el desarrollo de competencias emprendedoras entre los colombianos en formación académica, esta Ley refuerza el fomento a la formación de vínculos entre el sistema educativo, el productivo por medio de una cátedra transversal de emprendimiento, con el fin de contribuir al crecimiento de la economía del país por medio del empoderamiento comunitario a través de las familias.

A su vez, fomenta la cultura de la cooperación, ahorro y creación de redes institucionales de apoyo al emprendimiento en las nuevas generaciones.

En líneas generales, la sociedad ha ido tomando conciencia y acciones en la mejora de los procesos de inserción social cada día más (Gómez, 2007). A este respecto, la aceptación de la diversidad y heterogeneidad actúan convergentemente, y orienta la acción común al desarrollo de estrategias de inclusión, comprensión y equilibrio como régimen propio de la vida en sociedad.

Con relación a estos avances, la ley 1618 del 2013 señala: "se establecen disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas discapacitadas". Sin duda el Estado Colombiano busca garantizar

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas y políticas que cuenten con enfoque de inclusión, lo que permitirá eliminar toda forma de discriminación dada por una condición.

Dicha ley dicta medidas específicas para garantizar los derechos de los niños y las niñas con discapacidad y el acompañamiento a estas familias. Una nueva ley busca garantizar el cumplimiento de las anteriores, ya que según la ley 1752 se determina penalizar la discriminación a personas discapacitadas.

Esta nueva ley está en correlación con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, ley 1346 de 2006 que define discriminación por motivos de discapacidad en el artículo N° 2 así:

> cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos políticos, económicos, sociales, culturales, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la de negación de ajustes razonables p. 68

Con la ley 1752 de 2015, el Código Penal tiene un artículo 134, que determina que el que arbitrariamente impida, obstruya o restrinja el pleno ejercicio de los derechos de las personas por razón de discapacidad, incurrirá en prisión de 12 a 36 meses y multas de 10 a 15 salarios mínimos legales mensuales vigentes.

De igual manera incorporo al Código Penal del 2011 el articulo 134b que sanciona el hostigamiento por razón de discapacidad, determinando que el que promueva o instigue actos, conductas o comportamientos constitutivos de hostigamiento, orientados a causarle daño físico o moral a una persona, grupo de persona, comunidad o pueblo, por razón de discapacidad, incurrirá en prisión de 12 a 36 meses y multa de 10 a 15 salarios mínimos legales mensuales vigentes.

En consecuencia, la discriminación y el hostigamiento por razón de discapacidad constituyen dos nuevos delitos en Colombia. Tipificados con pena privativa de libertad y con multas en base a los salarios vigentes.

Es obvio, que la realidad ha ido mejorando a favor de las personas discapacitadas y sus familias, no obstante esto no solo debe ser letra muerta, lo importante es el compromiso adquirido por todos los actores sociales propulsores de la inclusión social.

Según el estudio, una de las maneras de dar respuesta a esta demanda es por medio de los procesos de intervención en los escenarios comunitarios, como es el caso de las familias entrevistadas en la Cuidad de Barranquilla, específicamente el Centro educativo de habilitación y rehabilitación San Camilo.

Para concluir, es importante destacar que esta investigación de tipo descriptiva busca identificar las necesidades de las familias estudiadas y promover el emprendimiento en ellas, en una sociedad se da siempre, con grados de vigencias diferentes, la convivencia de diversos tipos de familias, entre ellas aquellas que tienen miembros discapacitados, por ello que la comprensión de ello y de sus respectivas lógicas nos permiten apreciar la coherencia y el sentido de comportamiento y de actitud que, a menudo, descalifican esta heterogeneidad con criterios meramente ideológicos y dogmáticos más que reales y humanistas.

MARCO ESPACIAL DEL ESTUDIO

La investigación se llevó a efecto con un grupo de familias con miembros discapacitados que asistente a la Fundación Centro educativo de habilitación y rehabilitación integral San Camilo ubicado en la carrera 12F # 100-25, del Barrio la Paz, en Barranquilla, Colombia.

Es importante, destacar que este espacio forma parte de los Centros pilotos donde la Universidad Metropolitana orienta su recurso humano e investigaciones con el fin de promover y realizar actividades comunitarias.

Entre 1998 y 2008 se construyó la infraestructura del Centro, siendo la población beneficiaria niños y jóvenes con discapacidades, tales como auditivas, visuales, de movimientos, habla, cognitivas y de comportamiento. Este centro piloto recibió aportes de la Alcaldía de Barranquilla para la atención integral de la discapacidad, de manera que el Estado Colombiano intervino con políticas públicas a nivel nacional a fin de mejorar la calidad de vida y garantizar el derecho de inclusión a personas en situación de discapacidad de estrato 1 en Barranquilla.

Dentro de este marco de atención social, el grupo familiar que acude al centro Ce Camilo también reciben atención por parte de los profesionales de las Ciencias Sociales que laboran en el centro. Tal es el caso de las familias entrevistadas.

ENFOQUE PARADIGMÁTICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este proyecto se llevó a cabo a partir de una investigación de corte cuantitativo y descriptivo considerando la necesidad de promover el em-

ISBN: 978-980-6792-93-7

prendimiento al interior de las familias abordadas, identificando factores de aprender a emprender en contrates con las percepciones, imaginarios y creencias que circulan en las familias de estratos uno entrevistadas.

Este paradigma enriquece desde el punto de vista epistemológico el análisis en torno a los planes, objetivos y estrategias que fortalecen la generación de una cultura emprendedora en el entorno intrafamiliar.

Desde la perspectiva de la convergencia, se analiza al interior de los procesos implicados en la investigación, la inserción de componentes teóricos que enriquecen el estudio de las categorías propias del trabajo investigativo, tales como: emprendimiento, familias y discapacidad.

Las técnicas aplicadas en este proceso investigativo son: el análisis documental, entrevista y la interacción de los investigadores con el grupo focal familiar con miembros en condiciones de discapacidad que funciona en el Centro Piloto Ce Camilo, del barrio La Paz en Barranquilla, Colombia.

Se realizó un diagnostico comunitario luego de realizar las entrevistas a las treinta y una familia, para orientar las estrategias de acción para las prácticas concretas. Estas técnicas fueron complementarias y acordes con las circunstancias y necesidades alrededor de la recolección y análisis de datos, tal como lo puntualiza Cerda (1996:25) "Este procedimiento consiste en la utilización de diferentes métodos para unos mismos objetivos de investigación"

En conclusión, se obtuvo información básica para promover programas concretos como estrategias de actuación, como es el caso de la promoción del emprendimiento familiar.

CONCLUSIONES

Respeto a los aspectos estudiados se puede considerar que el punto de encuentro entre la Comunidad Universitaria expresada en los investigadores y su actividad en el centro piloto Ce Camilo, y las familias allí atendidas, ha de mediar y facilitar el proceso de aprender a emprender. Es importante, estimular la creatividad en el grupo familiar, tal como lo manifiesta Calero (2012: 27) "Las técnicas de creatividad permiten el entrenamiento creativo. Implican determinadas acciones que, en general, son más importantes que la que la técnica misma y sirven de estímulo".

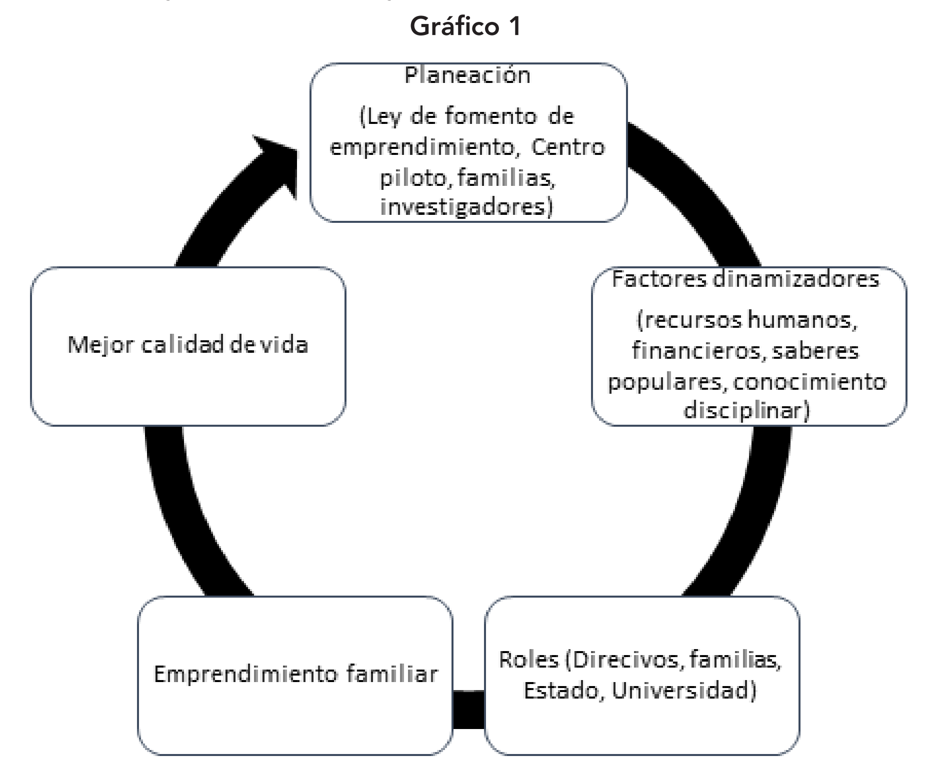
Otra tarea prioritaria, es entender que de la coherencia de las acciones metodológicas por parte de los actores implicados en promover el emprendimiento familiar, entre estos: investigadores, familias, directivos de Ce Camilo, dependerá en gran parte los alcances de las competencias relacionadas con el aprender a emprender.

De aquí la importancia de que en los proyectos de emprendimiento familiares exista un nivel de convergencia elevado entre los propósitos nacionales, sociales e institucionales que orientan su implementación, los intereses y motivaciones de los actores educativos y los recursos y apoyo para su logro en las comunidades que más lo necesiten.

Con este estudio se fomenta que todos los miembros de las familias abordadas deben integrarse en el proceso, no solo en la etapa de producción y gestión del proyecto familiar, sino también a nivel de socialización, es primordial que trabajen desde sus hogares las actividades propuestas para la vivencia del emprendimiento y favorezcan con seguridad los espacios sociales requeridos para su concreción real.

Finalmente, atendiendo a las consideraciones anteriores, se identificará en el siguiente gráfico 1, el proyecto empresarial familiar, sus elementos esenciales y dinamizadores y las articulaciones entre ellos.

Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia de los investigadores 2016.

En líneas generales, se debe promover acciones determinantes teniendo en cuenta las necesidades de las comunidades, el entorno y sus fortalezas, para desarrollar en el corto, mediano y largo plazo, proyectos de

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

emprendimiento familiar, asignar responsabilidades y monitorear los avances, a fin de maximizar la ventaja mínima de la cual disponen y minimizar las dificultades máximas para tener una mejor calidad de vida familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calero, M. (2012). *Creatividad Reto de la Innovación Educativa*. Editorial Alfa Omega Bogotá.

Cerda H. (1996). *Investigación total La unidad metodológica en la investigación Cooperativa*. Editorial Magisterio, Bogotá.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Nueva York, 2006. Recuperado en: http://www.convenciondiscapacidad.es/

Código penal Colombiano del 2011. *Ley antidiscriminación*. Recuperado en: https://groups.google.com/forum/#!topic/red-cali-ciudadana/BH_N53VezZ0

Dane. (2005). *Censo de población y vivienda de Colombia*. Colombia.

Formichela M. (2004). *El Concepto de Emprendimiento y su Relación con la Educación, el Empleo y el Desarrollo Local*. Buenos Aires. Editorial Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria y el Ministerio de Asuntos Agrarios y Producción de la provincia de Buenos Aires

Gómez, E. (2007). *Familias multiproblematicas y en riesgo social: característica e intervención*. Revista PSYKHE. Vol.16. N° 2. Pág. 43-54. Chile.

Gómez. L, Martínez. J, y Arzuza. M. (2006). Política pública y creación de empresas en Colombia 2006. Revista pensamiento & gestión. N° 21. Pág. 1-25. Barranquilla. Editorial Universidad del Norte

Loyacano, Irene (2002). *Contextos, Familias y Terapeutas. Sociedad Argentina de terapia familiar*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Ariel.

Ley estatuaria de 1618 del 2013 sobre los Derechos de los Discapacitados. Recuperado en: file:///C:/Users/Francis%20Araque/Downloads/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf

Ley penal sobre la discriminación 1752 del 2015. Recuperado en: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61858

Ley de Fomento al Emprendimiento o Ley 1014 de 2006. Recuperado en: www.mineducacion.gov.co/1621/article-94653.html

Ministerio de Educación Nacional (2009). *Guía 21 Aportes para la Construcción de Currículos Pertinentes/Articulación de la educación con el mundo productivo Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. LEY GENERAL DE EDUCACION 115 DE 1994. Recuperado en: http://www.slideshare.net/ConsejoJuventud/ley-general-de-educación-11669249.

Orrego, C. (2009). “Fenomenología y emprendimiento”. *Revista Ciencias estratégicas,* vol. 17, Página 21. Medellín, Colombia. ISSN: 1794-8347.

Organización Mundial de la Salud (OMS). Recuperado en: http://www.who.int/es/

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección CIRMI No. 36. España. Ediciones Cinca.

Palacios, A. & Romañach, J. (2005). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena Dignidad en la diversidad funcional*. España. Editorial Diversitas.

Varela R. (2001). *Innovación empresarial. Arte y ciencia de la creación de empresas*. Bogotá. Editorial Prentice Hall.

Vidal, F. (2003). *El devenir de la familia*. Recuperado en: http://www.psicoterapeutas.org/devenir.htm.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

CIENCIAS AUXILIARES AL DEPORTE, MARCO LEGAL DEL MUNICIPIO-GOBIERNO Y CONFLICTO DE INTERESES POR EL POLIDEPORTIVO DE MARACAIBO

Rafael A. Martínez G.[1] y José R. Sanabria N.[2]

Resumen

El presente estudio aborda un análisis de las ciencias auxiliares al deporte desde la perspectiva legal. La investigación se ubicó dentro de la modalidad de la investigación documental – descriptiva, ampliado con el diseño bibliográfico no experimental. La información recolectada de documentos y leyes se trató con la técnica del análisis del contenido. Se concluye que en Venezuela se han producido cambios en el orden social, económico y político, que de una u otra forma ha contribuido al desarrollo y fomento a nivel municipal del deporte, podemos denotar la redacción y puesta en vigencia de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), en su Art.N°. 170, señala los principios que rigen a los municipios y el Art.N°. 111, refiere los derechos sociales del deporte y la recreación, de tal forma que se produce un efecto cascada o cambio legal, en lo relativo a lo municipal con la reforma de la Ley de Régimen Municipal (1989), la Ley Orgánica del Poder Público Municipal, sancionada el (2006), ratifica nuevamente las competencias en materia de deporte a nivel municipal. Los municipios tienen entes para la política deportiva como: paramunicipales bien sea oficinas, departamento e institutos municipales del deporte. El Zulia, es un ejemplo vivo de esas políticas incoherentes y desacertadas en materia de instalaciones deportivas y es el caso de la disputa del polideportivo de Maracaibo, que al pasar de una administración a otra, por el manejo y control de sus instalaciones, han conllevado al deterioro de su infraestructura.

Palabras clave: municipio, educación física, deporte, actividad física.

1 Postdoctorado en Gerencias en las Organizaciones (URBE). Postdoctorado en Estado y Políticas Públicas (URBE), Doctorado en Ciencias Gerenciales (URBE). Magíster en Gerencia de Recursos Humanos (UNERMB), Especialista en Administración Deportiva. (LUZ), Lcdo. En Educación Física, (LUZ). Docente CECAR. Correo-e: rafaelchapamartinez@gmail.com

2 PhD en Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Magister en Administración y Gestión de Empresas Deportivas, Lcdo. en Cultura Física y Deportes (Universidad Manuel Fajardo de Cuba). Docente CECAR. Correo-e: jrsn84@gmail.com

Auxiliary Sciences to the Sport, Legal Framework of the municipality-government and Conflict of interests by the Sport Center of Maracaibo

Abstract

The present study approaches an analysis of the auxiliary sciences to the sport from a legal perspective. The research was realized within the modality of documentary - descriptive research, extended with the non - experimental bibliographic design. The information collected from documents and laws was treated with the technique of content analysis. It is concluded that in Venezuela there have been changes in the social, economic and political order, which in one or another way have contributed to the development and promotion of sports at the municipal level, we can denote the drafting and implementation of the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999), in its article 170, indicates the principles that governs the municipalities, and in the article 111, it refers to the social rights of the sports and recreation, in such a way that a cascade effect or legal change occurs, in relation with the municipal reform, with the Law of Municipal Regime (1989). The Organic Law of Municipal Public Power, sanctioned in (2006), ratifies once again the competences in the field of sports at the municipal level. The municipalities have entities for sports policy as: para-municipal, either in offices, department, and sports institutes. The Zulia state is a living example of these inconsistent and misguided policies in terms of sports facilities, and this is the case of the dispute of the Maracaibo Sports Center, which, has suffered the deterioration of its infrastructure due management and control conflicts, caused for passing this facility from one to another administration.

Key words: municipality, physical education, sport, physical activity.

INTRODUCCIÓN

En Venezuela se han producido cambios en el orden social, económico y político, entre otros, estos cambios también han tocado los aspectos que tienen que ver con la actividad física, el deporte y la recreación, en los tres niveles de gobierno: nacional, regional, a través de las gobernaciones y el municipio a través de las alcaldías y los concejos municipales, esto debe ser visto desde el punto de vista colectivo y no como principio unipersonal. Pero si bien es cierto, que con la aparición en el año de 1999 de la nueva Constitución Política de Venezuela, también se desarrolló una nueva Ley Orgánica del Poder Público Local (LOPPM), publicada el 23 de Abril del 2006, donde se le establecen competencias al municipio en materia de gestión deportiva.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Al respecto, se puede señalar que en Venezuela los tres niveles de gobierno deberían estar ”alineados en el ser y el hacer ” y que son: el Poder Público Nacional, el Regional o Gobernaciones y los Municipios, entendiéndose estos como el poder público local, las alcaldías y concejos municipales, pero las circunstancias de la polarización política en el país, han zanjado y alejado las coordinaciones inter - institucionales entre el gobierno nacional con los gobiernos regionales y municipales por razones ideológicas y partidistas, salvo sus excepciones.

El objetivo principal de este artículo es determinar los aspectos generales que envuelven al deporte desde la perspectiva de las ciencias auxiliares al deporte como son el Derecho y sus ramas como son : la legislación municipal, la legislación deportivo, así como las decisiones que dicta el Tribunal Supremo de Justicia, (TSJ) en el conflicto de intereses por el control del polideportivo de Maracaibo y de los cuales se desprenden los siguientes objetivos específicos: (a) Conocer los aspectos problemáticos de las relaciones entre la administración pública central y los municipios; (b) Establecer las competencias de los entes deportivos municipales contemplados en la Ley del Deporte; y (c) Identificar los niveles de conflictos en la administración de las políticas públicas sobre el mantenimiento y conservación del Polideportivo de Maracaibo.

De acuerdo a los objetivos planteados y las fuentes bibliográficas relacionadas al tema en estudio, ésta investigación se ubicó dentro de la modalidad de la investigación documental Colmenares (2004), descriptiva (Hernández y otros, 2010), de acuerdo al procedimiento de la investigación el diseño se identificó como bibliográfico no experimental, es decir que, los datos e informaciones a emplear con el fin de lograr los objetos planteados, proceden de documentos escritos recolectados en otras fuentes. El universo estuvo constituido por las fuentes legales contenidas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Ley Orgánica del Poder Público Municipal (2006) Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación (2011); así como las sentencias del TSJ, entre otras. La información recolectada de documentos y leyes se trató con la técnica del análisis del contenido (Hernández y otros, 2010), la cual buscó analizar, discutir y sintetizar la información documental de los textos legales en la materia objeto de estudio.

Por tanto, el estudio en mención, es un tema importante para posibles discusiones, debates académicos en beneficio de propuestas, desarrollo y fomento deportivo.

ASPECTOS O BASES DEL CONTEXTO LEGAL SOBRE EL MUNICIPIO QUE SUSTENTAN AL PODER LOCAL

Hay que señalar que la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) establece lo siguiente en su artículo 168:

> Los municipios constituyen la unidad política primaria de la organización nacional, gozan de personalidad jurídica y autonomía dentro de los límites de la Constitución y de la ley. La autonomía municipal comprende:
> 1. La elección de sus autoridades.
> 2. La gestión de las materias de su competencia
> 3. La creación, recaudación e inversión de sus ingresos

Si bien es cierto en Venezuela los municipios son una tradición histórica de gobierno, y de la herencia colonial española, que sin duda es la más cercana al ciudadano, y es la base de la pirámide del estado - gobierno en cuanto a la organización y administración pública del Estado en general, esto le da fuerza al municipio para realizar sus propias acciones de gobierno enmarcadas en el contexto de las leyes. Los municipios en Venezuela tienen establecidas por ley sus propias atribuciones, responsabilidades y competencias para gerenciar sus capacidades de gobierno como por ejemplo; la recaudación tributaria, así como de su propia gestión, administración y distribución de recursos, establecidas en la Ley Orgánica del Poder Publicó Municipal en Venezuela (LOPPM).

Entre las responsabilidades y atribuciones están las referidas al deporte y las actividades físicas para la salud, por cierto esta última no muy bien definidas en la LOPPM, ni en la Ley Orgánica de Deporte Actividad Física y Educación Física (LODAFEF; 2011), y que de acuerdo a las dos leyes precitadas tienen potestad para desarrollar los aspectos referidos al deporte y la actividad física como derecho humano, en busca de la mejora de un ser saludable pleno de goce con condiciones de actitudes y aptitudes física para la vida en su más amplia concepción filosófica, el cual tiene que ver con las políticas de un estado-gobierno.

Ahora bien, esa potestad establecida en las leyes mencionadas, le da facultad al poder público municipal, conformado por cuatro (4) estructuras que ejercen la función de dirección municipal: Concejo Municipal, Alcaldía, Contraloría Municipal y Consejo Local de Planificación, pues esto es lo que se definiría como Poder Público Local. El Concejo Municipal, integrado por los concejales, del cual dependerá su conformación numérica en el hemiciclo, de acuerdo a lo que determine la ley en relación al número de su población, sus integrantes tienen una función deliberante. La Alcaldía dirigida por un alcalde, cuya función es la de ser el administrador de los bienes,

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

finanzas públicas municipales, entre otras.

La contraloría municipal tiene que ejercer la vigilancia del control fiscal en función del resguardo, cuido y uso de los bienes patrimoniales públicos tales como: materiales, equipos, finanzas, entre otras del municipio, de acuerdo a lo preceptuado con la ley nacional que las rige, Ley Orgánica de la Contraloría General de la República y del Sistema Nacional de Control Fiscal. Dentro del contexto las contralorías municipales están regidas por el Sistema Nacional de Control Fiscal, además de las ordenanzas que los propios municipios crearen para el resguardo de sus propios bienes patrimoniales. Finalmente, está el Consejo Local de Planificación y Políticas Públicas. Todo este entramado de alguna manera representa el municipio.

Es importante aclarar que en muchas oportunidades el ciudadano común, solo identifica la función y responsabilidad administrativa del alcalde, cuando se habla de alcaldía, ya sea por desconocimiento o desinformación en términos generales de la población, de que esto constituye el denominado poder público municipal.

En términos generales todas las estructuras del municipio deben trabajar en función de las responsabilidades que le son propias, pero con los objetivos centrados en el ciudadano, al fin y al cabo este transfiere un poder ejercido a través del voto o sufragio a quienes gobiernan, entonces el deporte está establecido como una declaratoria de servicio público, en la Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (LODAFEF, 2011), en su art. 10, por tanto el deporte y la actividad física como servicio público es una obligación inherente de toda la administración pública y privada ineludible de atender, con responsabilidad marcada a los municipios en Venezuela.

En tanto, todas las alcaldías del país tienen un ente de la política deportiva municipal, que existen bajo distintas modalidades en el contexto legal del municipio, tales como: Institutos Municipales de Deportes, Direcciones de Deportes, Departamentos, entre otros, claro está, que por su conformación geográfica, cultural, economía, población social, los hace únicos e inigualables a cada municipio en su actividad deportiva, algunos tienen tradición histórica así como, en juegos, actividad física, entre otras.

En el contexto de la CRBV, en su art. 170, reza lo siguiente:

> Los municipios podrán asociarse en mancomunidades o acordar entre sí o con los demás entes públicos territoriales, la creación de modalidades asociativas intergubernamentales para fines de interés público relativos a materias de su competencia.

A través de este artículo se les da un contexto más amplio a los municipios y en consecuencia, a sus autoridades en generar sus propias alianzas estratégicas con modelos de gestión de gobiernos locales con características particulares, los municipios pueden mancomunar servicios como los de policía municipal, gas, deportes y actividades físicas, entre otras.

Es de resaltar que a los municipios por lo general se les dificulta la creación, formación y conformación de mancomunidades, a estas alturas deberían existir muchas más, pues de la pocas que existen, como la Mancomunidad de Servicios Públicos de la Costa Oriental del lago (COL), cuyo énfasis es la municipalización del servicio del agua, todavía no da sus frutos. Se evidencia que existen características sectarias y personalistas de muchos alcaldes, que en su afán de llevar gestiones de gobiernos más personalizadas en función de sus propias proyecciones y aspiraciones políticas de cara al futuro, trabajan con el objetivo de obtener resultados a corto plazo en función de resultados electorales en las comunidades.

En ese contexto de ideas y articulación legal sobre el municipio en Venezuela, la LOPPM, en su Título I, sobre las Disposiciones Generales (LOPPM), señala en su Art. 2: "El municipio constituye la unidad política primaria de la Organización Nacional de la República, goza de personalidad jurídica y ejerce sus competencias de manera autónoma". Como se puede observar, la Constitución y la LOPPM están alineadas conceptualmente, cuando ambas mencionan y señalan al municipio como la unidad política primaria. En todo caso, el municipio es el primero y debe tomarse en cuenta en todo proceso de gestión de gobierno y de políticas públicas.

Es bueno mencionar que la LOPPM, 2011. Título III, de las Competencias de los Municipios y demás Entidades Locales, establece en su Art. 56; Son competencias propias del municipio los siguientes en su literal:

> A)… las plazas, parques y jardines los balnearios y demás sitios de recreación
> E)… las actividades e instalaciones culturales y deportivas.

Por eso se hace mención en su literal (A) de LOPPM, Art.N°.56, la función de los espacios físicos son responsabilidades de los gobiernos locales, llámese: plazas, parques, jardines, entre otros, los cuales sirven como escenarios para las actividades del desarrollo físico y la actividad física, así como el fomento, desarrollo de la iniciación deportiva y que este dirigida a la búsqueda y mejoramiento de la calidad de vida del ser humano, entre ellas, la educación. Es importante destacar que la LOPPM, no reseña conceptualmente las competencias, solo señala las actividades e instalaciones

ISBN: 978-980-6792-93-7

deportivas, no hace mención a los principios de cultura física o programas de actividad física que sirvan para el mejoramiento y desarrollo de la salud física y mental, como contribución de las políticas públicas del estado en la prevención y promoción de la salud, además estas pueden hacerse en instalaciones deportivas, en plazas, parques, entre otros lugares.

En el marco de los derechos ciudadanos establecidos en la CRBV, en su art. 111, señala:

> Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva. El Estado asumirá el deporte y la recreación como política de educación y salud pública y garantiza los recursos para su promoción. La educación física y el deporte cumplen un papel fundamental en la formación integral de la niñez y adolescencia. …

El Estado garantizará la atención integral de los y las deportistas sin discriminación alguna, así como el apoyo al deporte de alta competencia y la evaluación y regulación de las entidades deportivas del sector público y del privado, de conformidad con la ley.

Sobre la base y atención al criterio constitucional, se debe resaltar el papel que deben desempeñar los gobiernos locales en la promoción y el desarrollo de políticas públicas tanto para la prevención, como en la preservación de la salud de sus ciudadanos como política de Estado, y en función de la garantía de recursos para la promoción del deporte, la recreación y la educación física, estos deberían estar bien definidos, con el fin que cada órgano del Estado, asuma su competencia y responsabilidad bien delimitadas como lo señala el artículo anterior en referencia

MARCO DE LA LEY ORGÁNICA DE DEPORTE, ACTIVIDAD FÍSICA Y EDUCACIÓN FÍSICA

La nueva Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (LODAFEF-2011), establece a través del Art. 3: "El Estado ejerce la rectoría del Sistema Nacional del Deporte, Educación Física, mediante el ministerio con competencia en esta materia".

Al respecto, se puede decir que la rectoría del deporte en Venezuela es a través del Ministerio del Deporte y con ello a su vez, por intermedio del Instituto Nacional del Deporte (IND). Es bueno precisar que en la precitada ley, en su Art. 5, sobre la corresponsabilidad en el deporte dice: "que el gobierno nacional, estadal y municipal, a través de sus entes órganos competentes trabajaran en forma mancomunada en la administración, mantenimiento y dotación de las instalaciones deportivas y en políticas públicas de

fomento y masificación de la actividad física...”

En el contexto teórico de la Ley, suena armónico hablar del concepto de mancomunidad, pero hay que señalar que la realidad es otra cosa, es decir, el panorama en Venezuela es distinto debido a las diferencias políticas partidistas e ideológicas entre dos polos o vertientes adversas (el gobierno y la oposición), las cuales se han venido marcando, impidiendo hablar armónicamente de relaciones de gobierno, mucho menos de mancomunidad y cooperación del gobierno con los distintos niveles (estadales o municipales), si bien es cierto; el gobierno a nivel central ha diseñado unas políticas en materia deportiva, estas en nada se vinculan, ni tienen relaciones de coordinación y mucho menos de fraternidad entre los municipios, estados, gobierno central o viceversa. Es importante destacar que el deporte y la recreación son derechos sociales concebidos como actividades que contribuyen a mejorar constantemente la calidad de vida tanto individual como colectiva de la población, destacando el alto nivel competitivo del deporte o de alto rendimiento.

De allí, se puede decir que las políticas actuales (2016), del Ministerio de Juventud y Deporte del Gobierno Nacional, están enmarcadas sobre la base de los viceministerios designados los cuales son: (1) Rendimiento Deportivo; (2) Masificación Deportiva; (3) Deporte Estudiantil y Comunal, Vida y Paz.

Es importante resaltar, que no se menciona por ningún momento en la visión y la misión del portal del organismo en cuestión, la coordinación de políticas públicas entre los municipios, donde el Instituto Nacional del Deporte (IND) está adscrito al Ministerio del Deporte. Estas políticas deberían estar alineadas y coordinadas con los municipios, pero en la práctica no es así, su coordinación es con los propios programas nacionales como el de atención primaria de salud: Barrió Adentro, es decir, no hay sincronía, coordinación con los gobiernos regionales, ni municipales, evidenciándose una desvinculación con el IND. Es bueno aclarar que Barrio Adentro Deportivo, es un programa social implementado por el gobierno nacional del extinto presidente Hugo Chávez (2013), en el marco de un acuerdo creado por el Convenio Cuba-Venezuela, esta última le suministra petróleo con bajos intereses y a largo plazo de pagos, entre otros; y Cuba envía personal de servicios en distintas áreas de salud, como médicos, odontólogos, fisioterapeutas, entre ellos también personal de Cultura física y personal en entrenamiento deportivo, como contraparte del pago. El programa Barrio Adentro Deportivo fue creado con el fin de integrar la participación de las

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

comunidades y la profilaxis de enfermedades no trasmisibles a través de la práctica de la actividad física y deportiva, con el apoyo de técnicos cubanos para su planificación, ejecución y control, incorporando a embarazadas, adultos mayores, entre otros. Creemos que esa función de integración y participación de las comunidades le es propia y más cercana a los municipios, es decir, a las alcaldías, concejos municipales y no a los entes del poder central con el agravante de que no hay coordinación entre los municipios y gobierno central.

Por lo anteriormente mencionado, se destaca que no existe una línea de conexión directa entre las políticas nacionales con los municipios y alcaldías del país, como factor primario de la organización nacional, sin embargo, el gobierno nacional acrecentó la aprobación de leyes, entre estas leyes habilitantes las cuales fueron denominadas por estos como las leyes del "Poder Popular", dirigidas a fortalecer más a los consejos comunales, comunas, es decir, dejando a un segundo plano a las organizaciones formales del estado como los municipios y las parroquias que son las que legalmente están establecidas y formalizadas en la Constitución vigente.

Actualmente, hay casos donde algunos gobiernos regionales y gobernadores no apoyan, ni se conectan con las políticas deportivas de los gobiernos locales, por tanto no existe coordinación de políticas deportivas y de actividades físicas para la salud desde las gobernaciones a los municipios y menos del poder central a los gobiernos locales .

Al respecto, Mendoza (2006), señala que la Ley del Deporte, establece el control del IND, sobre estas instituciones, la falta de prescripciones legales, genera una heterogeneidad enorme en cuanto a la forma como son concebidos administrativamente los institutos municipales del deporte y especifica que de los 336 municipios con los que cuenta la totalidad del país, no se tiene registro preciso del número total de institutos creados. En definitiva los programas del IND ejecutados desde el nivel central, fundaciones y/o institutos regionales del deporte, por la municipalidad y por el programa de deporte escolar, a través de las unidades educativas de talentos deportivos, forman una heterogeneidad que se concreta en la municipalidad sin un aparente hilo conductor que establezca funciones y responsabilidades compartidas de cada uno de ellos con respecto a lo sugerido teóricamente dentro del Sistema Nacional Bolivariano del Deporte.

En cuanto a las gestiones deportivas del país, en algunos casos se ha caracterizado por una división político ideológico entre opositores y gobierno. Mendoza (2006) refiere que "las diversas características tan hetero-

géneas, la ejecución de los recursos presupuestarios asignados, no pueden de ninguna manera ser ejecutados directamente por las alcaldías a través de los institutos correspondientes".

Aunque este señalamiento parece violatorio de la Ley de Orgánica de Descentralización y Transferencia del Poder Público (1989) o la Ley Orgánica de la Administración Pública, actualmente el estado está operando una política de descentralización deportiva planificada y ejecutada unilateralmente desde el poder central. El impacto de la aplicación de esta política se traduce en un reparto desigual de los recursos donde generalmente son beneficiados los municipios considerados estratégicos por el ente rector (IND), que suelen ser los de mayor tamaño. También se genera una falta de discrecionalidad por parte del municipio que en última instancia presenta proyectos que son aceptados o rechazados por el ente central y no por las municipalidades y los actores que hacen vida activa en el deporte, dentro de este especial territorio.

Esta afirmación contrasta con la nueva Ley Orgánica del Deporte (2011), en su artículo 27, que les da potestad al IND de crear, mediante resolución la apertura de sedes y oficinas regionales estadales.

La afirmación anterior sobre la potestad del IND de crear entes en los estados, genera la incertidumbre de que estas sedes, una vez creadas, promuevan más burocracia; gasto corriente que lejos de promover el desarrollo deportivo le quiten al deporte los recursos que pueden servir para la compra de materiales y equipos deportivos, puesta en marcha de programas del deporte y la actividad física, sin hacer referencia profunda y analizar el perfil de los encargados designados para tal cargo, todo el desenvolvimiento eficiente del programa de deporte va a depender de la visión estratégica de estado de quienes designen o estén al frente de las mismas sedes u oficinas regionales. La materialización de políticas orientadas al desarrollo del deporte, la educación física y la recreación, indiscutiblemente parte de la elaboración de los principios generales de administración, promoción, impulso y apoyo económico de carácter nacional concretados en políticas, planes y proyectos precisos.

Podemos señalar que en Venezuela se habla de tres estamentos del Estado o tres niveles de gobierno con distintas visiones e intereses que no coordinan las políticas rectoras en el deporte con los gobiernos locales dirigidos por los alcaldes y los concejos municipales, ni con el gobernador de turno de la entidad donde se apertura las sedes regionales, y que a su vez estas sedes regionales creen unidades de mantenimiento de instalaciones

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

deportivas, los cuales deben esperar la entrega de los recursos económicos del poder central, para ejecutar dichas políticas que pudieran cumplir las gobernaciones y alcaldías con conocimiento más del contexto regional y local, en otras palabras, se está ante tres políticas paralelas con un solo objetivo el deporte y la actividad física, pero sin un mismo fin, que trae como consecuencia y resultado la ejecución ineficiente e ineficaz de los recursos humanos, materiales y económicos que son de los ciudadanos administrados "por unos funcionarios".

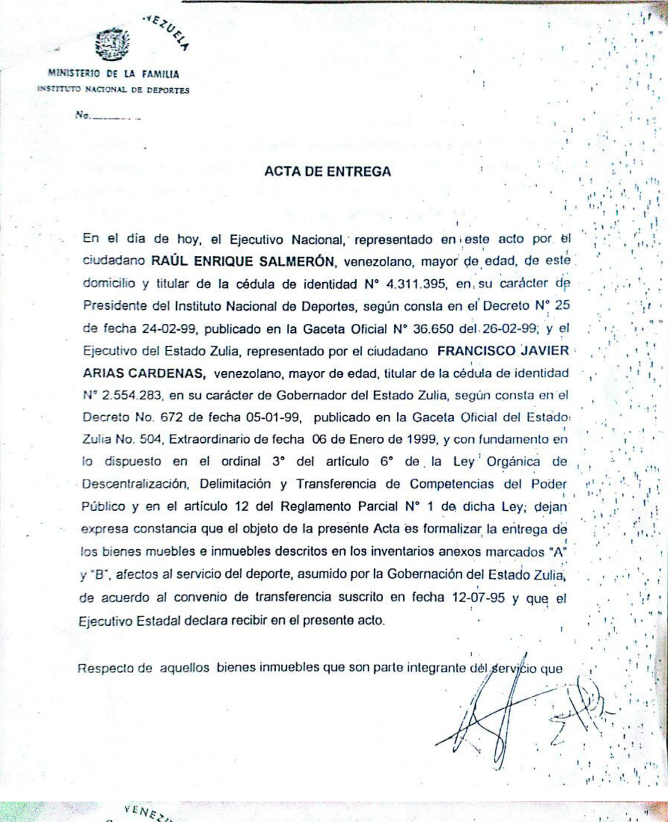
UN CASO DE ESTUDIO, LA DISPUTA POR LAS INSTALACIONES DEL POLIDEPORTIVO DE MARACAIBO

El Zulia es un caso típico de estas situaciones de confrontación e inestabilidad en materia de políticas públicas de administración deportiva sobre las instalaciones deportivas. Realizando una narrativa histórica de los hechos, se comienza en primer lugar con la fecha del, 13 de febrero de 1992, cuando el Instituto Nacional de Deportes (IND), suscribió un contrato de comodato, con una duración de cinco (5) años con la Fundación para el Rescate, Reparación, Mantenimientos, Administración y Cuido de las Instalaciones Deportivas del Estado Zulia (FUNIDEZ), mediante el cual se le entregó a la referida fundación el uso, administración y mantenimiento de las instalaciones, bienes y equipos que integran el Complejo Deportivo de Maracaibo (Polideportivo), ubicada en la Ciudad Universitaria de Maracaibo, Parroquia Chiquinquirá del Municipio Maracaibo del estado Zulia.

Posteriormente, en fecha 07 de agosto de 1999, el Ejecutivo Nacional, representado por el ciudadano: Raúl Enrique Salmerón, en su carácter de Presidente para la época del Instituto Nacional de Deportes (IND) y el Ejecutivo del estado Zulia, representado por el Gobernador de ese entonces, ciudadano Francisco Arias Cárdenas, suscribió un acta de entrega (imagen 1), mediante el cual se formaliza la transmisión de los bienes muebles e inmuebles afectos al servicio de deporte, dentro de los cuales se encuentra "El Complejo Polideportivo de Maracaibo".

Esta entrega se realizó en el marco de las competencias concurrentes de trasferencia de los bienes que le corresponden al estado Zulia, en lo que respecta al deporte a través del ente creado en el estado como es el Instituto Regional de Deportes del Zulia (IRDEZ). En el ámbito de las competencias concurrentes la referida Ley dispuso que "serán transferidos progresivamente a los estados los [...] servicios que actualmente presta el Poder Nacional" y que seguidamente se identificaban. Todos estos servicios, hay que acotarlo, se correspondían con competencias asignadas por

Imagen 1. Copia del acta de entrega del Polideportivo de Maracaibo



VENEZUELA

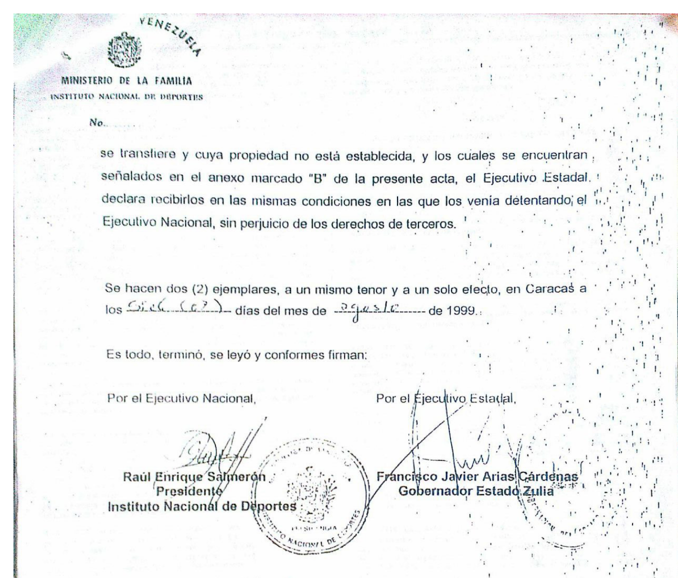
MINISTERIO DE LA FAMILIA
INSTITUTO NACIONAL DE DEPORTES

No.______

ACTA DE ENTREGA

En el día de hoy, el Ejecutivo Nacional, representado en este acto por el ciudadano **RAÚL ENRIQUE SALMERÓN**, venezolano, mayor de edad, de este domicilio y titular de la cédula de identidad N° 4.311.395, en su carácter de Presidente del Instituto Nacional de Deportes, según consta en el Decreto N° 25 de fecha 24-02-99, publicado en la Gaceta Oficial N° 36.650 del 26-02-99; y el Ejecutivo del Estado Zulia, representado por el ciudadano **FRANCISCO JAVIER ARIAS CARDENAS**, venezolano, mayor de edad, titular de la cédula de identidad N° 2.554.283, en su carácter de Gobernador del Estado Zulia, según consta en el Decreto No. 672 de fecha 05-01-99, publicado en la Gaceta Oficial del Estado Zulia No. 504, Extraordinario de fecha 06 de Enero de 1999, y con fundamento en lo dispuesto en el ordinal 3° del artículo 6° de la Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación y Transferencia de Competencias del Poder Público y en el artículo 12 del Reglamento Parcial N° 1 de dicha Ley; dejan expresa constancia que el objeto de la presente Acta es formalizar la entrega de los bienes muebles e inmuebles descritos en los inventarios anexos marcados "A" y "B", afectos al servicio del deporte, asumido por la Gobernación del Estado Zulia, de acuerdo al convenio de transferencia suscrito en fecha 12-07-95 y que el Ejecutivo Estadal declara recibir en el presente acto.

Respecto de aquellos bienes inmuebles que son parte integrante del servicio que



VENEZUELA

MINISTERIO DE LA FAMILIA
INSTITUTO NACIONAL DE DEPORTES

No.______

se transfiere y cuya propiedad no está establecida, y los cuales se encuentran señalados en el anexo marcado "B" de la presente acta, el Ejecutivo Estadal declara recibirlos en las mismas condiciones en las que los venía detentando el Ejecutivo Nacional, sin perjuicio de los derechos de terceros.

Se hacen dos (2) ejemplares, a un mismo tenor y a un solo efecto, en Caracas a los siete (07) días del mes de agosto de 1999.

Es todo, terminó, se leyó y conformes firman:

Por el Ejecutivo Nacional,

Raúl Enrique Salmerón
Presidente
Instituto Nacional de Deportes

Por el Ejecutivo Estadal,

Francisco Javier Arias Cárdenas
Gobernador Estado Zulia

Fuente: Archivos propios

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

la Constitución de 1961 al "Estado" de forma genérica.

En ese mismo orden cronológico el 27 de agosto del 2003, el IND suscribe un contrato de comodato, pero con la Alcaldía del Municipio Maracaibo, contrato por el cual se le dio a esa Alcaldía en forma gratuita, durante cinco (5) años, por el uso, administración y mantenimiento de las instalaciones, bienes y equipos que integran el referido Polideportivo.

Se destaca, que estos contratos de comodato entre el IND y la Alcaldía de Maracaibo generó una voraz lucha judicial entre la gobernación del Zulia (por intermedio de la Fundación para el Mantenimiento y Cuidado de las Instituciones Deportivas del estado Zulia, FUNIDEZ) con la Alcaldía de Maracaibo por el control, posesión de las instalaciones, así como de los equipos del Polideportivo de Maracaibo, derivando sendas acciones judiciales de amparo constitucional interpuesto, conjuntamente con medida cautelar, por el "municipio Maracaibo del estado Zulia", en contra de FUNIDEZ. Decisiones reflejadas en varias ponencias de magistrados y que fue recibida en Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, provenientes de la Corte Segunda de lo Contencioso Administrativo, entendiendo que un conflicto entre entes políticos-territoriales relativo al ejercicio de competencias dispuestas y reguladas por el texto constitucional, se encuentra ante un conflicto que sólo puede ser resuelto por la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia, de conformidad con lo dispuesto en el numeral 9 del art. 336 de la Constitución, referida a las atribuciones del TSJ, en dirimir las controversias de los órganos del poder público.

En el año 2009, el IND crea la oficina regional del IND Zulia o coordinadora Falcón-Zulia, con asiento de su sede en el municipio capital Maracaibo y el Polideportivo de Maracaibo queda nuevamente bajo su administración.

Las instalaciones del Complejo Polideportivo comienzan a sufrir un proceso de deterioro progresivo de toda su infraestructura deportiva, ya los medios de comunicación reflejan la información así: Diario La Verdad (15/07/2015), La "La burocracia "se atraganta" con el Polideportivo "Luis Aparicio". Por otro lado, Leonet Cabeza, quien para la época era Secretario de Deporte del Zulia, señaló " Se le solicitó al Ministro del Deporte (Pedro Infante) y al ingeniero Daniel Mata (Director Nacional de Instalaciones Deportivas), que se le entregue la parte operativa del "poli" a la Secretaría de Deportes del Estado Zulia. La idea es que el IRDEZ, a través de FUNIDEZ, pueda asumir pronto todas las infraestructuras deportivas. Cabe preguntar ¿Cuáles fueron los criterios y los razonamientos para que después de tantos años se tomara la decisión de que asumiera nuevamente la Gobernación

del Zulia el mantenimiento de las instalaciones del Polideportivo de Maracaibo? Además, existen dos entes como el Ministerio de la Juventud y Deportes, por intermedio del IND, a través de una oficina regional creada en Maracaibo como Municipio Capital y la Gobernación del Zulia a través del IRDEZ, a ambos entes se les puede definir como burocracia deportiva, por cuanto son los responsables del cuidado y mantenimiento de dichas instalaciones y permitieron el deterioro del mismo, se puede parafrasear el titular del diario la verdad la burocracia deportiva se atraganta al Polideportivo de Maracaibo.

La historia no termina allí en cuanto al Complejo Polideportivo de Maracaibo y es que se vuelve a repetir la historia, y en declaración ofrecida al Diario La Verdad (24-02-2016), el Secretario de Gobierno del Zulia, Giovanny Villalobos, señala: "La Gobernación del Zulia anunció que a partir de la próxima semana, asumirá el control de las instalaciones del Polideportivo Luis Aparicio Montiel de Maracaibo, hasta ahora en manos del Ministerio para la Juventud y Deportes".

Ahora bien, estos recursos humanos, materiales y equipos los pudo haber administrado y ejecutado la gobernación del Zulia y la Alcaldía, se puede decir, entonces, que hay solapamiento de funciones en el deporte, los ejemplos ilustrados parecen definir que hay más criterio de homogeneidad, de control y dominio de supremacía política-partidista, que de acciones de gobierno claras y amplias de entendimiento entre todos los sectores y actores electos para gobernar independientemente de su condición política partidista para todos sin exclusiones.

Lo realmente grave de todo al analizar esta disputa entre los niveles de gobierno Alcaldía-Gobernación-IND, es el final de una historia de acumulación de problemas que termino por inercia con un proceso destructivo de las instalaciones del Polideportivo de Maracaibo, marcado por una burocracia que en nada contribuye con el deporte y la actividad física; el deterioro fue tan marcado, que parece que fue un tsunami que arrasó dichas instalaciones.

Del comentario anterior se desprende que en la Ley Orgánica de Deporte (2011), se destaca la corresponsabilidad que le corresponde a los tres niveles de gobierno de la administración pública de unir esfuerzos que se deberían ver reflejados en el éxito de la gestión deportiva, tal como lo dice el artículo 5: "El Gobierno Nacional y los gobiernos estadales y municipales a través de sus entes y órganos competentes, trabajaran de forma mancomunada en la administración, mantenimiento y dotación de las instalacio-

ISBN: 978-980-6792-93-7

nes deportivas y en políticas públicas....”

Sobre la base de lo reflejado en el art. 5 de la Ley del Deporte, en la realidad no coherencia con el concepto de mancomunidad, por lo tanto, no ha existido unión de esfuerzos en los distintos niveles de la administración pública zuliana de confluir fuerzas con un fin, que el deporte, la actividad física, sean un éxito. Una cosa es el contexto de la ley con su articulado y otra cosa es su fiel cumplimiento y acatamiento de la misma.

Mientras que en el país no existan políticas públicas de administración de instalaciones deportivas bien definidas, dentro del contexto de la legislación vigente y que sean acatadas por el nivel central, además que estén apegadas a la institucionalidad y donde los actores de los tres niveles de gobierno: nacional, regional y municipal definan las atribuciones, responsabilidades y competencias, bien delimitadas, sin tantas ambigüedades e incertidumbres jurídicas, el tiempo que pierden los gobernantes en disputarse las instalaciones deportivas que a la larga esas disputas en el orden jurídico acarrean un costo económico para cada ente, que se traducen en costos monetarios de aranceles jurídicos, así como los costos y gastos administrativos, viáticos (transporte y alimentación), entre otros, para los abogados o representantes legales de las partes en disputa del caso, además del tiempo y el daño que se les ocasiona a las instalaciones deportivas por cuanto las partes en disputas no asumen a plenitud el mantenimiento: preventivo y correctivo de las mismas lo cual agrava su deterioro en el tiempo.

Es evidente, que la falta de diálogo sincero, concretos entre los gobernantes inmersos en las disputas en cuanto a la repartición y distribución de las instalaciones deportivas, materiales y equipos para el deporte y la actividad física, hacen que a la larga sea una pérdida en términos generales para el estado y para el país y con ello la calidad de vida de los ciudadanos al ver desmejoradas la condición de sus instalaciones deportivas y al no contar con instalaciones adecuadas para las prácticas deportivas y la actividad física.

CONCLUSIONES

El derecho está enmarcado entre las ciencias auxiliares al deporte en las ramas de la legislación deportiva y la legislación del poder público municipal en Venezuela. Por tanto, en el país se han producido cambios en el orden social, económico y político, entre ellas con la puesta en vigencia de ley madre como es la Constitución de 1999, contiene en su artículo 170 los principios que rigen a los municipios y en el Artículo 111, referido a los derechos sociales del deporte y la recreación, de tal forma que se produce un

efecto cascada o cambio legal, en lo relativo a lo municipal con la reforma a la Ley de Régimen Municipal (1989), es sancionada una nueva Ley Orgánica del Poder Público Municipal (LOPPM, 2006), donde se ratifican nuevamente las competencias en materia de deporte de los municipios.

El municipio es la unidad política primaria, elige sus autoridades, gestiona, recauda y administra sus ingresos propios. En ese mismo orden de ideas es reformada la Ley del Deporte (1995), para dar paso a una nueva la Ley Orgánica de Deporte la Actividad Física y Educación Física (LODAFEF, 2011). En esta ley la rectoría del deporte la tiene el Ministerio del Deporte a través del Instituto Nacional del Deporte (IND).

Los municipios tienen entes para la política deportiva como institutos paramunicipales, bien sea oficinas, departamento e institutos municipales del deporte.

El gobierno nacional ha implementado un programa denominado Barrio Adentro Deportivo por un convenio: Cuba-Venezuela, que cuenta con el apoyo de personal contratado de técnicos y profesionales, entrenadores que ejecutan, planifican y controlan esta actividad, e incorpora a embarazadas, adultos mayores y está vinculado a otro programa de salud de nombre: Barrio Adentro, que favorece a criterios de municipios "estratégicos" o de filiación política partidista, es decir; cuando sus gobernantes son afines ideológicamente, al gobierno central.

El gobierno nacional no tiene un registro preciso del número de institutos municipales del deporte creados y no hay conexión entre gobiernos regionales y locales.

Por otro lado, hay atribuciones del IND, por ley en crear oficinas regionales lo que genera una burocracia, por cuanto se solapa con los entes de las gobernaciones encargas del deporte y la actividad física.

El estado Zulia es un ejemplo vivo de esas políticas incoherentes y desacertadas en materia de instalaciones deportivas y es el caso de la disputa del Polideportivo de Maracaibo. El IND le trasfiere a la gobernación por intermedio de FUNIDEZ, en 1992, luego en el año 1999 se le entrega o se trasfieren a la gobernación por intermedio del IRDEZ nuevamente, pero en el 2003 el IND suscribe un comodato con la Alcaldía de Maracaibo, por las mismas instalaciones. En el 2009 pasa a manos del IND, Zulia, y finalmente en febrero del 2016, anuncian nuevamente que el Polideportivo de Maracaibo pasará a manos de la Gobernación del Zulia, produciéndose en estas instalaciones un deterioro progresivo de las mismas en esa larga espera jurídica, al pasar de manos en manos, por el manejo de las instalaciones

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

del polideportivo con ello el deterioro de su infraestructura.

Recomendaciones teóricas desde el hacer

En aras de hacer unas contribuciones y recomendaciones teóricas que permitan mejorar estos aspectos, se presentan estas consideraciones:

- Invocar la capacidad de diálogo entre los distintos niveles de gobierno como forma de asumir las responsabilidades en el manejo de las instalaciones deportivas del país, para ello es necesario la suscripción de acuerdos y compromisos.
- La definición en términos de la Ley Orgánica del Deporte, la Actividad Física, de las delimitaciones de las responsabilidades y competencias en el manejo, cuidado y conservación de las instalaciones deportivas.
- Revisar y realizar un análisis presupuestario de cada nivel de gobierno y sus gobernantes bien sea: presidente, ministros, gobernadores, alcaldes, como forma de revisar la responsabilidad y la viabilidad en asumir los compromisos para el logro del cuido y mantenimiento de las instalaciones deportivas.
- Revisión de los ingresos de flujos de caja como forma de adquirir y de cumplir con las proyecciones presupuestarias de los recursos asignados al mantenimiento de las instalaciones deportivas.
- Proponer y hacer una normativa desde en nivel central (IND), coordinada por este con los estados y municipios con el sobre el manejo, cuido de instalaciones deportivas en los municipios y estados.
- Ratificar, demarcar y desarrollar normas en la Ley de Descentralización Trasferencias de Competencias, Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física, así como en sus respectivos reglamentos y la delimitación de funciones y responsabilidades en cuanto administración de instalaciones deportivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. *Ley Orgánica del Poder Público Municipal*. Gaceta Oficial 38241, de fecha 23 de abril del 2006.

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. *Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física*. Gaceta Oficial N 39.741, 23 de agosto del 2011.

Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Publicada en Gaceta Oficial del jueves 30 de

diciembre de 1999, Número 36.860.

Mendoza, W. (2006). *El municipio como núcleo del desarrollo de la educación física, el deporte y la recreación en Venezuela. Realidades y perspectivas.* Yaracuy, Venezuela. Editorial UNEY.

Ley Orgánica de Descentralización, Delimitación y Transferencia de Competencias del Poder Público (LOD), Gaceta Oficial de la República de Venezuela. Nº 34.208 de fecha 28 de abril de 1989.

ISBN: 978-980-6792-93-7

ISBN: 978-980-6792-93-7

COMPRENDIENDO LA POBREZA: DE LA VISIÓN ECONOMICISTA A LA COMPLEJIDAD MULTIFACTORIAL

Isabel Cristina Rincón Rodríguez[1], Edgar Córdova Jaimes[2] y Jorge Enrique Chaparro Medina[3]

Resumen

El trabajo tiene como objetivo desarrollar una revisión de las concepciones más ampliamente difundidas sobre la conceptualización y medición de pobreza, partimos de la premisa epistémica que la pobreza reviste una complejidad política, económica y social, pero fundamentalmente humana lo que supondría que el concepto ha de ser concebido más allá de la visión técnica económica (ingreso). Desde el punto de vista metodológico para efectuar el análisis, partimos de un marco teórico donde se trabaja los conceptos y enfoques sobre pobreza desarrollados desde el paradigma economicista, luego nos dedicamos a la explicación de la pobreza como un modelo de implicaciones multifactoriales destacando la cuestión del desarrollo humano psicosocial y político, donde el ingreso la oportunidad de satisfactores a las necesidades, y el desarrollo de capacidades por parte de los actores económicos y el Estado conformarían una ecuación explicativa holística. El tema implica un marco o palanca vinculado estrechamente a la educación como pivote para la transformación de las sociedades pobres en aquellas de carácter progresista, no se puede cambiar la sociedad si en primer término no transformamos al individuo. Se concluye que el ingreso monetario no es en exclusiva un de-

1 Doctora en Ciencias Empresariales y Económicas cum laude (Universidad Antonio de Nebrija, Madrid-España), Doctoranda en Administración por la SMC University (Switzerland), Maestría en Administración con énfasis en Finanzas (Tecnológico de Monterrey–México), Especialista en Finanzas y Administradora de Empresas (Universidad Autónoma de Bucaramaga UNAB). Docente-Investigadora Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables, Universidad del Sinú, Montería-Córdoba, Colombia. Correo-e: lrincon15@hotmail.com

2 Doctor en Ciencia Política, Magister en Gerencia de Empresas (Universidad del Zulia), Magister Scientiarium en Docencia para la Educación Superior. (Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt–Venezuela), Licdo. en Ciencias Políticas (Universidad Rafael Urdaneta, Venezuela), Docente-Investigador del Programa de Derecho de la Universidad del Sinú, Elías_Bechara Zainúm, Montería, Córdoba- Colombia. Correo-e: edgar_cordova38@hotmail.com

3 Doctorando en Administración Política, Teoría Democrática y Administración Pública, Máster en Administración y Gerencia Pública, Máster en Dirección y Gestión de Bienestar y Servicios Sociales (Universidad Alcalá de Henares- España), Estudios de Maestría en Planificación y Administración del Desarrollo Regional (Universidad de los Andes, Colombia), Sociólogo, con Estudios en Historia y Filosofía. Profesor Investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas, Universidad del Sinú, Córdoba, Colombia. Correo-e: jechaparrom@hotmail.com

terminante de la pobreza, y que factores multifactoriales como explican el fenómeno en su complejidad política y económica.

Palabras clave: pobreza, medición de la pobreza, enfoque multifactorial, necesidades humanas, desarrollo humano.

Understanding poverty: From the economic vision to a multifactorial complexity

Abstract

The paper aims to develop a review of the most widely held conceptions about the conceptualization and measurement of poverty, starting from the epistemic premise that poverty is politically, economically, and socially complex, but fundamentally human, which would imply that the concept is conceived beyond the economic technical vision (income). From the methodological point of view to realize the analysis, we start from a theoretical framework where we work the concepts and approaches about poverty, developed from the economist paradigm, then we focus on the explanation of poverty as a model of multifactorial implications, highlighting the question of human psychosocial and political development, where the opportunity of satisfying the needs, also development of capacities by the economic actors and the State would form a holistic explanatory equation. The issue implies a close linked to education as a pivot for the transformation of poor societies into those of a progressive nature, society cannot change if in the first place we do not transform individuals. It is concluded that monetary income is not exclusively a determinant of poverty, and that there are multifactorial factors that explain the phenomenon in its political and economic complexity.

Key words: poverty, poverty measurement, multifactorial approach, human needs, human development.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es analizar el fenómeno de la pobreza más allá de los indicadores econométricos que muestran las líneas de marginalidad de la población para el acceso a bienes materiales e intangibles, se propone una revisión teórica tendiente al análisis del concepto de pobreza desde una perspectiva integral que conduzca a definir como pobres aquellos individuos que exhiben un nivel determinado de necesidades básicas sin satisfacer "de manera suficiente" que les permita su desarrollo humano, psicológico, material, político y social, y de esa manera su incorporación al mundo del trabajo como palanca de incorporación al mercado

ISBN: 978-980-6792-93-7

y ascenso social, en una sociedad que se encuentra signada por el consumo de gran cantidad de bienes y servicios de distinta índole.

Esto nos lleva a dimensiones, de tal manera que el concepto de pobreza deja de lado la idea general de "distribución de ingresos", para llevarlo a un estado donde el individuo no se compara en términos de bienes económicos con otros, sino que es comparable desde el punto de vista de las necesidades creadas y satisfechas (lo que podríamos denominar desarrollo humano), donde concurren un conjunto de multivariables e indicadores no homogéneos, dependiendo de las condiciones específicas, históricas y políticas. Ciertamente este objetivo propuesto no es original, sigue una tendencia abierta desde hace algunos años sobre redimensionar este tema desde sus aspectos humanos, y responde a una reflexión a partir de los fracasos de los modelos de acumulación de capital para resolver problemas de desarrollo del Estado contemporáneo, y la interacción de las esferas económica y social en aras de comprender las problemáticas diversas que se dan cita para comprender el Estado, la democracia y el desarrollo "Un ejemplo de ello son los trabajos sobre la materia económica que han merecido el premio nobel, tales como el de Amarthya Sen (India) y su "Economía del bienestar (1998)" y Jean Tirole (Francia) por su trabajo "Cómo regular los Monopolios" (2014), que otorgan bases, no solo en materia de discusión académica, sino también para la definición de políticas públicas para el desarrollo sustentable" (Córdova, 2015).

Como puede verse por lo anteriormente citado, destacados investigadores, economistas e instituciones internacionales se ocuparon de dar visibilidad de esta preocupación que venía haciendo camino entre expertos, relacionado con ello "Para mejorar el desarrollo infantil, UNICEF viene impulsando el cambio del concepto tradicional de pobreza por otro de enfoque multidimensional, que no se limita a la insuficiencia de ingresos e incluya el acceso a la nutrición, salud, agua y saneamiento, protección, vivienda, educación e información. (…) Así, los que padecen pobreza extrema son aquellos que viven con más de dos privaciones o si una de ellas es muy grave. Esta nueva visión se basa en las metas de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, suscrita por 193 países" (Salazar; 2014: 1).

La investigación se desarrolló mediante un enfoque descriptivo, se realizó una revisión teórica sobre el concepto de pobreza, con especial referencia a las asumidas por los organismos internacionales (Banco Mundial, CEPAL, UNICEF) que han sido incorporadas en el análisis, medición

y desarrollo de estrategias para enfrentar el flagelo de la pobreza a nivel mundial y por parte de los gobiernos nacionales. El propósito fue analizar la tendencia teórica para la (re)interpretación de la pobreza más allá de los conceptos económicos, haciendo énfasis en el carácter humano del problema, particularmente en las necesidades de orden político y social, que queremos acotar como punto del modelo teórico-metodológico seguido, que el concepto de pobreza podría abarcar diversos aspectos analíticos construidos desde el instrumental de la sociología, ya que la pobreza se expresa en la realidad, en el medio familia y consecuencialmente ello es parte del tejido social, de allí el interés de seguir la ruta de la construcción del desarrollo humano como fenómeno socio político.

El proceso de revisión se refirió a lo que autores y organismos multilaterales han señalado como elementos determinantes de la pobreza, para establecer si con la inclusión de variables no determinadas económicamente se podría plantear otras explicaciones sobre este tema, para esto se retoman conceptos y se exponen a modo de síntesis trabajos que explican el sentido de la pobreza siguiendo como parte del proceso un examen de las características que implica la pobreza como fenómeno de manera integral o multifactorial.

LA POBREZA Y SU CONTEXTO

A partir de un conjunto de estudios efectuados en la primera década de los años dos mil muestran una acotada clasificación conceptual y metodológica sobre la pobreza en Latinoamérica, autores tales como (Alvarado, 2000; Álvarez, Martínez y Horacio H. 2001; Aguado, 2006; Alvarado, 2006; Alkire y Foster, 2016 y Sarmiento y Ramírez, 1997) nos han permitido agruparlos en cuatro categorías, que se presentan a continuación.[4]

Pobreza como carencia o necesidades básicas insatisfechas por ausencia de ingresos

La primera aproximación entiende la pobreza como carencia de posibilidades o falta de satisfacción de una o más necesidades básicas para alcanzar un nivel de vida digno. Las propuestas que parten de esta premisa toman en consideración la insuficiencia de ingresos y de allí explica la incapacidad para satisfacer las necesidades básicas.

Una persona se consideraría pobre desde esta perspectiva, cuando su nivel de ingreso es inferior a una línea de pobreza definida. Los instru-

4 Estas categorías no son únicas, existen otras a partir de la incorporación de un conjunto de nuevas variables, en la medida que ha ido ganando terreno el enfoque multivariable o factorial de la pobreza.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

mentos de medición utilizados en esta teoría son la línea de pobreza (LP- 2 dólares EEUU diarios) y la línea de indigencia (LI- 1 dólar EEUU diario). Por lo general se calcula a partir de la determinación del ingreso requerido para satisfaces las necesidades inherentes a un patrón mínimo de vida, en términos de nutrición, vivienda, salud, vestuario y otras necesidades básicas.

Pobreza como necesidades básicas insatisfechas (NBI)

Bajo este enfoque la pobreza se entiende como un fenómeno multidimensional y se define en términos de satisfacción de necesidades básicas diferentes a la alimentación. Se basa en juicios de valor sobre los niveles mínimos de bienestar aceptables para llevar una vida digna y sobre los grados de privación que se consideran intolerables. Uno de los elementos a destacar es que una pobreza siendo un producto histórico y social, lo cual significó una dificultad metodológica para conceptualizar y medir la pobreza, ya que a partir de un conjunto de condicionantes presentes, encontrarnos diferentes tipos de pobreza estructurados a partir den elementos culturales, políticos, geográficos y otros.

Pobreza como insuficiencia de los ingresos y NBI.

En este enfoque se integran las dos perspectivas anteriores. Genéricamente, se le denomina medición integral de la pobreza (MIP). De esta medición resultan cuatro categorías o hipótesis con relación a la pobreza: "pobres por Línea de pobreza"," pobres por Necesidades Básicas Insatisfechas", pobres por ambos métodos y no pobres por "Línea de Pobreza ni por Necesidades Básicas Insatisfechas" a las que les corresponden respectivamente, cuatro tipologías: pobreza crónica; pobreza reciente; pobreza inercial y no pobreza. como las NBI.

Pobreza como deficientes condiciones de vida

Esta propuesta se fundamenta en dos afirmaciones principales:

a. La existencia de un único conjunto de necesidades humanas que no varía en el tiempo, aunque si cambian sus satisfactores.
b. La posibilidad de definir un subconjunto de necesidades, cuya no satisfacción durante un largo periodo podrían llevar a la muerte, es decir que estamos en presencia de aquellas privaciones fundamentales o básicas para la existencia como las NBI.

Todos estos enfoques aunque aceptados internacionalmente no consiguen aún un consenso, debido a la complejidad del tema y a la sensibilidad que significa cuando se trata de abordarlo desde las responsabilidades

ISBN: 978-980-6792-93-7

de los gobiernos que tiene como meta afrontar, mitigar y superar la pobreza, por lo que los indicadores se convierten en un campo de batalla política. De tal manera que enfoques que vinculen capacidades para superar las causas y las consecuencias de la pobreza podrían constituirse en el camino para solventar un modelo oportuno y con capacidad de crear políticas adecuadas a las condiciones, locales, regionales, nacionales y mundiales.

LOS ENFOQUES SOBRE LA POBREZA: CUANTIFICACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

Se han documentado variaciones importantes en cuanto al peso y significación de la pobreza en distintos tipos de sociedad. Como lo señalan los autores (Fedriani y Martin, 2005), durante los años 30 del pasado siglo XX, la pobreza fue analizada como un fenómeno en el que influían la época y el sistema social; como producto de los avances en materia de derechos humanos y de la visibilidad de las problemáticas sociales, actualmente la pobreza y el análisis de la misma se centran en el hombre (ser humano) y en las incapacidades del individuo para poder integrarse a la sociedad y de esta para absorber e incorporar efectivamente al ciudadano como un ente poseedor de derechos irrenunciables. A partir de esa concepción identificamos dos enfoques muy diferenciados.

2.a. Enfoque objetivo: Se basa en criterios determinados exógenamente, como el ingreso, el consumo, y otros, establecen criterios *a priori* para identificar a los pobres. Dentro de este enfoque se definen desde dos tipos de pobreza:

2.a.1. Pobreza absoluta: Se define la pobreza como "tener menos de un mínimo absoluto", definido objetivamente, la pobreza es un estado de privación de lo necesario para el sustento de la vida. De esta forma, la condición de ser pobre impide al individuo participar plenamente en la vida social, ya que se ve obligado a satisfacer únicamente ciertas necesidades, no satisfaciendo otras de igual importancia. Sin embargo, una desventaja de acuerdo a los especialistas está en la dificultad que existe para definir correctamente que es el "mínimo absoluto" o lo que se llama "canasta familiar básica", ya que dependerá de los usos y costumbres de la sociedad en la que se sitúe el estudio. En consecuencia, también será difícil hacer comparaciones en zonas geográficas o sociedades diferentes.[5]

5 Para el tema de la canasta básica, se considera alimentos nutricionales 2.200 calorías, 6,27 de proteína, calcio, hierro, tiamina, Rivoflamina, Niacina y vitamina C. La canasta básica en Venezuela contempla alrededor de 400 artículos, entre los cuales encontramos productos alimenticios como también servicios (ejemplo: transporte eléctrico). Para ampliar véase España, Pedro Luis (2015). Encuesta sobre condiciones

ISBN: 978-980-6792-93-7

2.a.2. Pobreza relativa: Este segundo punto de vista define la pobreza como "tener menos que otros". Es decir, serán pobres aquellos que no alcanzan un determinado umbral de pobreza, esta definición es más flexible que la anterior y permite una serie de variantes y alternativas que en la actualidad la hacen más atractiva y utilizada.

La diferencia entre los enfoques referenciados (absoluto y lo relativo) no reside en la definición de la pobreza elegida, recae en la forma de entender "cómo" se forman socialmente las necesidades. Para el primer punto de vista, existen ciertas necesidades para los individuos que deben ser satisfechas y estas son independientes de la riqueza de los demás individuos; no satisfacer esas necesidades implica una situación de pobreza en cualquier contexto; Para el segundo enfoque, las necesidades surgen a partir de la comparación de un individuo con los demás, por lo tanto, la condición de pobreza (ser o no pobre) depende del nivel general de riqueza de aquellos con quienes se compara el individuo.

2.a.3. Enfoque subjetivo: Se define como el sentimiento (auto-percepción) que expresan las personas acerca lo que es "suficiente" para atender a sus necesidades. Esta definición de pobreza es la más flexible de todas y tiene en cuenta el carácter multidimensional de la pobreza, lo que permite crear medidas que ofrezcan una mayor información. La dificultad de su empleo radica, en como comparar tantos criterios distintos como personas intervengan en el estudio y contextos diferentes.

En este sentido, estamos en presencia de una corriente no tradicional en los estudios de pobreza concebidos a partir de la aplicación de los estudios de cuantificación implícitas en los conceptos de línea de pobreza establecimiento aproximaciones desde la década de los años noventa, y producto de los estudios que sobre el fenómeno de la pobreza ha efectuado la sociología, la psicología siendo incluso una nueva área de estudios en economía.

De tal manera que la pobreza como concepto se ha transformado, hecho que es recogido por (Agüero y Osorio, 2006), cuando señala que durante los últimos años la concepción de la pobreza se ha ampliado hacia un carácter multidimensional: La evidencia disponible sugiere que la pobreza es un fenómeno polifacético, las diferencias y sus causas varía en función del género, la edad, la cultura y otros factores sociales y económicos.

de vida en Venezuela: pobreza y misiones sociales. Instituto de Estudios Sociales. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

DESARROLLO, BIENESTAR, POBREZA Y CAPACIDADES

Los enfoques absolutos y relativos se complementan con lo expuesto por los representantes de la escuela escandinava Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martin Hopenhayn (1998). Quienes aportaron otros elementos analíticos para la comprensión del desarrollo, el bienestar y la pobreza. El punto central de este planteamiento (más complejo) es la distinción conceptual entre necesidades y los satisfactores de estas. Desde esta perspectiva las necesidades son pocas, universales y permanentes, en cambio, los satisfactores cambian de acuerdo con la época y la cultura y son de diversa índole y no guardan necesariamente correspondencia con las necesidades. Así, por ejemplo, la vivienda no es una necesidad sino un satisfactor de la necesidad universal de protección, es decir que este enfoque se sitúa en una escala humana y cultural.

Los autores mencionados proponen una taxonomía de necesidades en función de:

- Categorías axiológicas (necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, inherentes a valores y jerarquizaciones a partir de un Ethos determinado.
- Categorías existenciales (ser, tener, hacer y estar).

De allí podríamos decir entonces que un satisfactor puede contribuir simultáneamente a la satisfacción de diversas necesidades o, a la inversa, una necesidad puede requerir diversos satisfactores para su satisfacción total. entonces las necesidades expresan una tensión constante entre "carencia y potencia," no se puede concebir solo como carencia porque es restringirla a lo puramente fisiológico, pero en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan, son también potencialidad individual y colectiva y pueden llegar a construir recursos.

Los satisfactores se diferencian de los bienes, mientras un satisfactor es el modo como se expresa una necesidad, los bienes son el medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores. ¿Sería más conveniente hablar de "pobrezas" y no de "pobreza"?, por cuanto cualquier necesidad humana fundamental que no se satisface adecuadamente revela una pobreza humana. Si estas no se satisfacen en forma prolongada generan patologías, por ejemplo, el desempleo prolongado provocaría desprotección, crisis familiar, disminución de la autoestima, crisis de identidad, por supuesto que la pobreza es un antivalor que genera una crisis en la organización social y por

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

supuesto desequilibrio político, pérdida de legitimidad del sistema social.[6]

De lo anterior podemos decir que estas concepciones nos aproximan a otro aspecto, y es el desarrollo de capacidades por parte del ciudadano, esta concepción parte del supuesto, que el ser humano posee potencial que de ser desarrollado en ambientes proclives a ello, le permitirían lograr un nivel de vida digno en el plano individual y social. Se analizan las relaciones entre pobreza y limitaciones u obstáculos de diverso orden (educación, libertad de expresión, desarrollo de las capacidades y aspiraciones individuales entre otros) para el cabal desarrollo de esas capacidades que se constituirían en indicadores subjetivos que se encuentran en el régimen político determinado al que consideramos fundamental, por lo que establecemos una línea secuencial entre la democracia y la superación de la pobreza como concepto integral del desarrollo humano, más allá del concepto restringido de variables macroeconómicas, aquí la educación juega un papel preponderante como palanca de incorporación de los ciudadanos a la sociedad, al mercado, al consumo y a la política, lo que le da un horizonte pleno de autorrealización en todos los planos humanos. .

LAS MEDIDAS DE DESIGUALDAD: ¿UN INTENTO PARA DESCRIBIR EL DESARROLLO HUMANO?

Como hemos ya señalado la pobreza está definida en términos de insuficiencia para cubrir las necesidades del agente económico, el Desarrollo Humano es la oportunidad que tienen dichos agentes de tener mayores oportunidades de ofertar o demandar al interior del mercado. El aumento o disminución de la pobreza sería entonces "el resultado de las diferencias existentes entre los índices de desarrollo humano y los parámetros de pobreza", en otras palabras, la pobreza define los indicadores "buenos" o "malos" del desarrollo humano. Es importante tener en cuenta esta diferencia ya que de acuerdo con la definición de estos conceptos, la pobreza puede aumentar o disminuir.

De acuerdo al PNUD (2016: 6)" El 42% de la población regional vivía en condiciones de pobreza por ingresos en 2002, pero tal proporción descendió a poco más del 24% una década después, en 2013. En términos absolutos, el número de personas en situación de pobreza por ingresos dismi-

6 Como ejemplo de ello son las luchas y manifestaciones exhibidas en varios países de América latina en reclamo de mejores condiciones, Brasil los sin techo, Venezuela, movimientos estudiantiles, gremiales y sindicales, Chile movimiento por una Educación Gratuita, Argentina movimientos sindicales y otros.

nuyó sostenidamente durante esos años desde casi 214 millones hasta casi 142 (SIC) millones, lo que indica que 72 millones de personas en la región abandonaron tal condición —de ellas, 59 millones vivían en condiciones de pobreza extrema en 2002".

La reducción de la pobreza ha sido una política basada en un indicador relativo que depende del observador que hace las inferencias sobre los que considera adelantos de ciertos sectores para vivir mejor. Para el PNUD el concepto fundamental en el análisis de la pobreza es el concepto de oportunidad, pues es ésta la que limita al ser humano "pobre". Desde la idea del Consenso de Washington, los países denominados "pobres" son aquellos que se consideran con un ingreso per-cápita inferior a los US$ 1.000 dólares mensuales. Sin embargo, la capacidad que tiene el individuo de cubrir sus necesidades oportunamente es lo que no lo hace pobre y en ese sentido el ingreso por individuo sería solamente una idea atomista de la idea general de pobreza (Gaviria, 2004).[7]

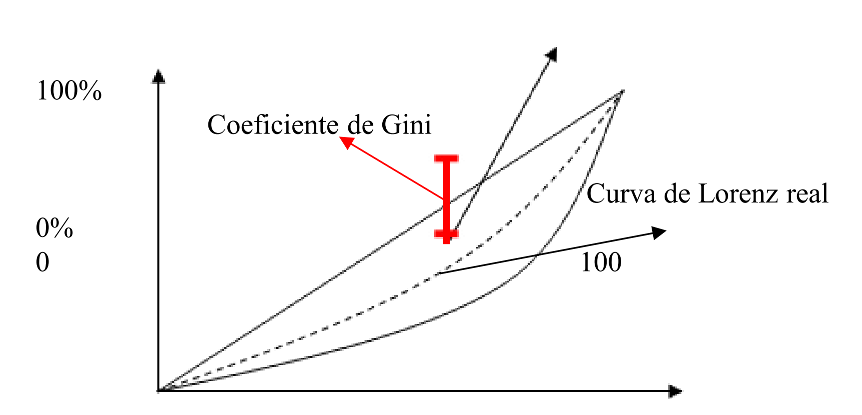
El Coeficiente de GINI y la diferencia media relativa es un indicador que se ha utilizado para representar la extensión de la desigualdad, una manera de examinarlo es en términos de la curva de Lorenz, en la que los porcentajes de la población ordenados de los más pobres a los más ricos se representan en el eje horizontal y los porcentajes del ingreso disfrutado por un porcentaje inferior de la población se representan en el eje vertical.

Desde este punto de vista el 0% de la población disfruta 0% del ingreso y 100% disfruta de todo el ingreso. Por lo tanto, la curva de Lorenz va de una esquina del cuadrado unitario a la esquina diametralmente opuesta. Si todos tienen el mismo ingreso, la curva de Lorenz, será simplemente la diagonal, pero en ausencia de la igualdad perfecta, los grupos de ingresos más bajos tendrán una porción del ingreso proporcionalmente menor. La curva de Lorenz debe encontrarse por debajo de la diagonal (excepto la de la completa igualdad que sería la diagonal) y su pendiente debe aumentar sin cesar a medida que se pasa a segmentos de la población cada vez más ricos, veamos el gráfico 1.

7 "La recuperación de la crisis financiera internacional no parece haber sido aprovechada suficientemente para el fortalecimiento de políticas de protección social que disminuyan la vulnerabilidad frente a los ciclos económicos", admitía la secretaria ejecutiva de la CEPAL, Alicia Bárcena. "Es verdad que se partía de unos niveles de pobreza y desigualdad muy elevados. Pero si observamos los ingresos que han tenido estos países gracias al auge de las materias primas, claramente se han desaprovechado los recursos para avanzar en estos objetivos, deberían haber sido mucho mayores", sostiene desde Washington Ángel Melguizo, jefe de la unidad de América Latina del Centro de Desarrollo de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico". González, Alicia (2015) "El eterno lastre de la desigualdad". Diario El País, España. 01 de febrero de 2015 (fecha de consulta 18/11/2016).

ISBN: 978-980-6792-93-7

Gráfico 1. Curva de Lorenz.



El coeficiente de Gini es la razón de la diferencia entre la línea de igualdad absoluta (la diagonal) y la curva de Lorenz representada en el diagrama como el área sombreada a la región triangular que se encuentra debajo de la diagonal.[8]

En el caso de Colombia de acuerdo a cifras oficiales para 2014:

> Los colombianos que en el 2014 estaban en condición de pobreza monetaria (que no alcanzan a tener el ingreso que garantiza comprar una canasta básica) eran el 28,5 por ciento de la población, por debajo del 30,6 por ciento registrado en el 2013… De esta manera, hay 784.000 pobres menos, para un total de 13.210.000 personas… En cambio, la desigualdad se mantuvo prácticamente igual a la del 2012 (SIC) y 2013. En esos años el coeficiente de Gini (en donde 0 es igualdad total y 1, desigualdad absoluta) fue de 0,539, y en 2014 de 0,538. Con ese indicador, Colombia es el 14. ° País con mayor desigualdad dentro de 134 observados por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (Pnud) (Ramírez Peña, A., 2014, 1).

En Venezuela debido a la crisis económica, política e institucional, instalada, que ha desatado la inflación más alta del mundo, los indicadores de precios respecto a la canasta básica (alimentos) y familiar (otros servicios) indican claramente un proceso de empobrecimiento evidente. "La inflación en el 2016 ha sido un factor preponderante en la subida del precio de los alimentos, vestir y medicinas; contribuyendo de manera considerable al alza de los precios de los productos básicos. "La devaluación de la moneda

8 Para ampliar sobre estos herramientas y aplicaciones véase Cap. 2 de (Gasparini L., Cicowiez M., Sosa W. (2014). Pobreza y Desigualdad en América Latina: Conceptos, Herramientas y aplicaciones. Documento de trabajo nro. 171. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. Maestría en Economía. Universidad de la Plata, Argentina

ISBN: 978-980-6792-93-7

frente al dólar y poca adquisición de divisas para importar materia prima, afectando al sector productivo del país, es un factor más que sin duda contribuye al alto costo de la vida … La Canasta Alimentaria Familiar sólo se hace referencia a los productos de alimentación, sin tomar en cuenta los productos de higiene personal. Durante el mes de noviembre de 2016 se elevó a 544.990,78[9] bolívares, este aumento fue de 18,4% con respecto al mes anterior, equivalente a 84.609,23 bolívares, es decir, que en la actualidad se necesitan, 20,1 salarios mínimos (27.092,10 bolívares) para adquirir la canasta alimentaria para cinco miembros". (CENDA, 2017: 1).

Vistos todos estos aspectos desarrollados hasta aquí, la pobreza es una barrera que ha de superarse para poder alcanzar el desarrollo humano. La pobreza es entonces la negación de las oportunidades y opciones fundamentales. Falta de oportunidades, no disfrute de satisfactores adecuados y además de ello una colección de aspiraciones distintas al ingreso, que requieren del desarrollo de capacidades de los actores económicos y del Estado. El individuo no puede vivir una vida sana, larga, creativa decente, digna por sí mismo, entre otras. La pobreza está definida en términos de insuficiencia para cubrir las necesidades del agente económico, de tal manera que el Desarrollo Humano es la oportunidad que tienen dichos agentes de obtener mayores oportunidades de ofertar o demandar al interior del mercado por satisfactores de sus necesidades. El aumento o disminución de la pobreza es el resultado de las diferencias existentes entre los "índices de desarrollo humano" y los "parámetros de pobreza", (enfoque multidimensional).

APROXIMACIONES A LA CONCEPTUALIZACIÓN: POBREZA COMO DEFICIENTES CONDICIONES DE VIDA

Como ya lo señalamos en la introducción del presente trabajo durante la década del noventa algunos organismos internacionales plantearon la íntima relación entre los componentes económicos y sociales del desarrollo. El Banco interamericano de Desarrollo (BID), ha señalado que no existe una cara social y otra económica. Hay una única cara, el desarrollo de la sociedad y del hombre, con su dignidad y su capacidad para acelerar el progreso.

El Banco Mundial (2000: 33-34) consideró para el año 2000 clarificar el concepto de pobreza con base en tres puntos:

---

9 Alrededor de 700 dólares norteamericanos calculados con base al Dólar SIMADI (690.00 Bs. x Dólar) o fluctuante, y aprox. 155 Dólares norteamericanos calculados a Dólar paralelo (3.500,00 Bs. X Dólar).

ISBN: 978-980-6792-93-7

a) Falta de habilidad para obtener un mínimo nivel de consumo. En este sentido, son pobres los que no poseen recursos para promover sus necesidades de alimentación (Ingreso).

b) La deficiencia en el consumo o en el acceso a la satisfacción de ciertas "necesidades básicas" tales como educación, salud y agua potable (Oportunidades).

c) La deficiencia en el "capital social", o falta de habilidad de los pobres para participar en la sociedad sin discriminación o sin que le sean negados lo derechos humanos básicos (Capacidades).

En el referido informe del Banco Mundial (2000), se señaló que la entidad ha privilegiado la construcción y medición del "capital social" (enfoque multidimensional), para este organismo los proyectos que mejoran la educación, la salud y las redes de protección social tienen un impacto real sobre el bienestar y la pobreza. Otros elementos relacionados con el capital social son el género, la raza, la religión, la clase social, la lengua y las tradiciones, al igual que factores institucionales como el marco legal, la gobernabilidad, la optimización de la gestión social y financiera, como puede observarse la visión de los organismos de desarrollo han avanzado en la visión del concepto de pobreza vinculándolo a aspectos sociales culturales, y condiciones subjetivas como la participación y la democracia.

Para 2016 el Banco Mundial hace referencia al tema del crecimiento económico inclusivo y equitativo para reducir la pobreza, mediante la construcción de operaciones y estrategias a nivel local, regional, nacional y mundial, para lo cual diseña una orientación metodológica que se resume en los siguientes esfuerzos, que reflejan desde nuestra visión la complejidad del tema y de las capacidades requeridas para su afrontamiento en medio de una realidad definido por un mundo más interconectado acompañado con un desplazamiento del centro de gravedad del desarrollo a los países emergentes (BRICS[10]): Promoción de crecimiento económico inclusivo y equitativo; Mejoramiento de la infraestructura con asociación sectores público y privado; Garantizar la sostenibilidad de los principales factores que impulsan el desarrollo (tema de sostenibilidad ambiental); Adaptación a un clima cambiante (cambio climático); Creación de oportunidades a través de capital Humano(educación y Salud); Cerrar o estrechar las brechas en materia de género en cuanto a oportunidades, Incorporación el tema de la

10 Se emplea la sigla BRICS para referirse conjuntamente a Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica, BRICS es el acrónimo de una asociación económica-comercial de las cinco economías nacionales emergentes más importantes del mundo.

ISBN: 978-980-6792-93-7

fragilidad institucional así como las causas y consecuencias de conflictos (Paz- Seguridad ciudadana) (Banco Mundial 2016).

NECESIDADES PSICO-SOCIALES

A los efectos de nuestro acercamiento a la discusión, resultan importante señalar el planteamiento de UNICEF, este organismo concibe la pobreza, más allá de los indicadores cuantitativos que la expresan, y la define como una experiencia humana frustrada, que se expresa en una deteriorada calidad de vida, este enfoque amplía el significado de las necesidades básicas, concepto que por lo general se refiere a las necesidades biológicas y a su satisfacción mediante el incremento de la producción y el consumo de los objetos físicos o biológicos correspondientes.

Esta visión pone su acento en otras necesidades básicas, psicológicas, sociales y éticas que se producen como consecuencia de las relaciones que los seres humanos establecen entre ellos, así como las demandas que les plantea el ambiente socio-cultural en que se desenvuelven. Así surgen otras necesidades, como la autoestima, la relación significativa con los otros, la experiencia de crecimiento de la propia competencia o de participación en la definición del significado de la vida personal y de los demás. La democracia para UNICEF es una realidad de la vida social que intenta dar respuesta al complejo de las necesidades inherentes a la condición humana, desde esta perspectiva, un gobierno solo puede probar su naturaleza democrática en la medida en que haga la lucha contra más allá de las formalidades, la pobreza su más importante objetivo político y social.

Como criterio de medición, UNICEF toma la generación y disponibilidad de recursos destinados a la satisfacción de necesidades por parte de los gobiernos dentro de esto el recurso humano. Para ello es importante la forma de medir el ingreso real de las familias y de evaluar las diferencias en el nivel de vida entre grupos sociales y entre regiones. Tentativamente clasifica las necesidades en:

- Físico-biológicas (alimentación, vivienda y servicios, mobiliario y equipo).
- Socio-económicas (condiciones de trabajo, seguridad social, educación. Cultural, desarrollo social, recreación).
- Socio-políticas (participación, confianza personal en las instituciones públicas, administración de justicia.

Contrariamente a las necesidades psico-sociales en el estudio y abordaje de la pobreza está en la posiciones de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), para el cual, el proceso de

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

ajuste estructural es requisito indispensable para los países con problemas financieros, fiscales y monetarios acuden al mismo para auxilios y equilibrar las economías nacionales, los países sub-desarrollados, o emergentes, presentan en su conjunto de indicadores de exclusión, inequidades que configuran niveles de diferentes pobrezas importantes, la firma de acuerdos significan para estos países la aplicación de medidas macroeconómicas, reformas de estado que representan fortísimos costes sociales por la reducción del gasto social, desarrollando efectos negativos por vía ese tipo de políticas de ajustes estructurales sobre las mayorías.

Para "contrarrestar" estos efectos negativos se crean los Fondos de Emergencia y Solidaridad Social (programas destinados a los más pobres de la sociedad) que en un principio se considera que tendrían una función transitoria, puesto que como consecuencia de las reformas económicas se produciría, según la filosofía tradicional del "efecto de derrame" (trickling down) (Stiglitz, 2002), el restablecimiento del equilibrio macroeconómico y el crecimiento económico generalizado, pero lo realidad se ha encargado de demostrar que resultan inoperantes dichas medidas en el marco de libertades, el costo para la democracia ha sido devastador hay suficiente data empírica que demuestran los desequilibrios en la gobernabilidad que los intentos y experiencias en la región han tenido, hay suficiente data empírica que demuestra dicha inoperancia si se observan los procesos de reforma del Estado, y modernización , y ajuste estructural de los países de la región en las décadas de los años 80 y 90, se observan los resultados de rechazo social, y agudización de exclusión por la visión casi exclusivamente monetaria con programas muy acotados para disminuir el impacto de sectores más desfavorecidos, que resalaron insuficientes, estos proceso mostraron capacidad para generar mayor eficiencia, peor no mayor democracia por la vía de la exclusión que ocasionaron.

CONSTRUYENDO UN CONCEPTO DE POBREZA: DE LA VISIÓN ECONOMICISTA AL CONCEPTO MULTIDIMENSIONAL

Los fenómenos económicos son de dos tipos: Unidimensionales y Multidimensionales, los unidimensionales definen aquellos que explican los conceptos desde un punto de vista específico, de forma que el resultado de investigación es una apreciación positiva de una idea en particular, a este tipo de construcciones teóricas se les conoce también como ideas atomistas (Graham y Allison, 1998). Los fenómenos multidimensionales se estudian por el acervo de causales que originan el concepto y tienen por definición un universo más amplio en la elaboración conceptual. A la idea

de fenómenos multidimensionales también se le conoce con el nombre de "Holismo" y es característico de este tipo de constructos el método científico.

De acuerdo a lo señalado en este trabajo y siguiendo a Sen (1998). "Existen buenas razones para ver la pobreza como privaciones de capacidades básicas, en lugar de un problema exclusivamente de ingreso bajo", tal y como lo señala Alkire y Foster (2016) "el crecimiento no necesariamente reduce la pobreza multidimensional. Todas las variables tienen que ser consideradas… 'La correlación entre el crecimiento del PIB per cápita y los objetivos de desarrollo del milenio (MDGs) es prácticamente cero…"

En este caso específico, la pobreza y la construcción de su concepto obedecen al sistema de escala de necesidades (Maslow, 1943) y a la idea de escasez económica (Varian, 2004). La escasez es definida en función de aquellos bienes económicos que por ser elementos que satisfacen a consumidores y productores se hacen escasos al ser infinitas las necesidades de los agentes (Varian, 2004). En la medida en que el agente puede satisfacer más o menos necesidades, es considerado, desde este punto de vista, menos o más pobre.

La pobreza tradicionalmente ha sido definida a través de la idea de fenómenos unidimensionales, es decir instrumentos definidos puntualmente y que hacen parte de un todo; se ilustra en la línea de pobreza, una medida que por definición se construye a través de variables que toman en cuenta el ingreso o el consumo. Esto hace que la construcción del concepto sea una variable subjetiva al establecer puntos de comparación entre países que en ocasiones tienden al reduccionismo y generan en quienes interpretan sus valores finales, ideas erróneas sobre la dimensión del análisis entre países.

El "concepto multidimensional" que abarca elementos tales como la desnutrición, el infra-consumo, el analfabetismo, el desempleo, la vivienda inadecuada, el índice de morbilidad y la falta de recreación, entre otros, lo que impide la autorrealización (nivel más alto de la escala de necesidades) y la libertad del ser humano; en tanto valor superior y derecho natural, lo que relacionamos con en un enfoque humanista, centrado en la persona.

El enfoque conjuntamente con el concepto relativo (percepción) que surge de la comparación basada en juicios de valor sobre la línea límite de lo que es o no es una vida digna, a partir de la satisfacción de las necesidades para el desarrollo personal y social da un sentido holístico, entre el hombre y su entorno social, político, cultural.

ISBN: 978-980-6792-93-7

Podríamos llegar a decir que un individuo es pobre cuando las necesidades a satisfacer son más elevadas que las necesidades que puede cubrir. El individuo que cubre sus necesidades puede considerarse "no pobre", aun cuando su ingreso per-cápita sea bajo; la pobreza es entonces la capacidad que se tiene de no cubrir sus necesidades dentro de la escala definida por Maslow (1943) en su célebre teoría.



La pirámide de necesidades de Maslow es una explicación psicológica propuesta por el autor en su trabajo de 1943 y de gran difusión en los estudios de administración de empresas, para comprender la conducta humana y sus motivaciones, la teoría formula una jerarquía de las necesidades humanas y defiende que conforme se satisfacen las necesidades básicas, los humanos desarrollan necesidades y deseos más altos. La jerarquía de necesidades de Maslow se describe a menudo como una pirámide que consta de 5 niveles: Los cuatro primeros niveles pueden ser agrupados como necesidades del déficit (*deficit needs*); el nivel superior se le denomina como una necesidad del ser *(being needs*). La diferencia estriba en que mientras las necesidades de déficit pueden ser satisfechas, las necesidades del ser son una fuerza impelente continua. La idea básica de esta jerarquía es que las necesidades más altas ocupan la atención sólo una vez se han satisfecho necesidades inferiores en la pirámide. Veamos la siguiente figura donde se describe el nivel jerárquico de las necesidades:

A manera de crítica, a esta concepción de Maslow (1943) se le atribuye la legitimación de la piramidalidad social, si las necesidades están jerarquizadas y son infinitas, la sociedad se configurará también jerárquica-

mente, donde sólo la cúspide accede a *más y a más* a costa de mantener abajo a una base cuanto más amplia y desposeída más conveniente. Esto se contrapone a la visión del desarrollo a escala humana, donde se esgrime que las necesidades son pocas, finitas, clasificables y universales. Forman un sistema de nueve necesidades con cuatro formas de realización: subsistencia, protección, afecto, comprensión, participación, creación, recreo, identidad y libertad, mediante el ser, el tener, el hacer y el relacionarse.

Para finalizar, dos ideas pre-conclusivas que resultan interesantes plantear; un esfuerzo por definir la pobreza a partir de su construcción compleja como hemos acordado en este trabajo, pasa por advertir del mismo modo que el tema de la "privación" de ciertas necesidades, ocurre en un contexto histórico, político y cultural determinado, es decir que nos encontramos con varios tipos de pobreza, más allá de aquella definida por las agencias internacionales o gobiernos (nivel de ingreso, necesidades básicas), estudiar la pobreza o las formas de pobreza en los países escandinavos (si es que pudiéramos señalar de la existencia del fenómeno en esos contextos), África o en América Latina, o la aparición de nuevos pobres o incorporados a nuevas formas de pobreza como el caso de Venezuela; reviste un reto metodológico debido a esos contextos condicionantes y/o variables geográficas, económicas, culturales ambientales/ecológicas, políticas, lo que resultaría en tipologías, en conclusión lo que queremos señalar es que nos encontramos con diferentes tipos de pobreza a partir de seres humanos con necesidades básicas en contextos diferentes.

El carácter multivariable de la pobreza ya forma parte de los enfoques para medir la pobreza por organismos internacionales en ese caso resulta alentador lo señalado por PNUD (2016) en el Informe Sobre desarrollo en América Latina y el Caribe en tal sentido el informe expone lo siguiente:

> ¿Por qué hablar de progreso multidimensional? ¿Qué significa y cómo puede ayudar a enfrentar los nuevos retos de desarrollo de la región? Significa, en primer lugar, trascender el uso del ingreso per cápita, del ritmo de crecimiento económico y del PIB como criterios privilegiados para medir el nivel de desarrollo de los países de renta media y de los pequeñosEstados insulares en desarrollo (PEID)… apunta a construir políticas intersectoriales, holísticas y universales para dar respuesta a los problemas multidimensionales del desarrollo. (PNUD, 2016: 1)

El PNUD ilustrar la utilidad del avance del progresión multidimensional del fenómeno pobreza como un instrumento para generar políticas inclusivas de distinto orden, donde muchos gobiernos relajan los indicadores internos para "mejorar" su indicadores de ingreso, y con ello mostrar

ISBN: 978-980-6792-93-7

una mejor desempeño en materia de superación de pobreza, por ejemplo muchos países incluyen dentro de los indicadores tales como población ocupada, a aquellos que se encuentran en la economía informal o que son beneficiarios de subsidios directos por parte del gobierno.

La concepción multidimensional supera prácticas como la descrita, "Por todo ello, el progreso multidimensional… los trasciende al contemplar también las exclusiones que están por encima de las líneas de ingresos, necesidades básicas y carencias. También incluye índices y políticas de desarrollo humano que se concentran sobre la educación y la salud, pero los trasciende porque los retos del desarrollo no se agotan en estas dos dimensiones. Se define como un espacio de desarrollo con límites normativos, en que nada que disminuya los derechos de las personas y las comunidades, ni nada que amenace la sostenibilidad ambiental del planeta, puede considerarse progreso Como resultado del libre mercado y el incremento de las tasas de crecimiento en las economías de los países desarrollados o industrializados, se produce un deterioro del medio ambiente, o daños antrópicos que afectan de manera especial a las economías más pobres como las de los países de América Latina, incorporándose un elemento más para la determinación de los conceptos de pobreza y el diseño de políticas públicas sectoriales, lo que se relaciona con el logro de derechos de cuarta generación a partir de las luchas sociales por un ambiente sano como principio de preservación de la vida." (PNUD, 2016: 2)

Como ejemplo de lo anterior el hecho que el desarrollo del proceso de acumulación, de la ciencia, y muy especialmente de las tecnologías de comunicación han producido un conjunto de nuevos pobres excluidos que requieren abordajes y nuevas explicaciones, aunque inicialmente nuestro objetivo en este trabajo fue generar una discusión que abone el terreno para la comprensión multifactorial o multidimensional del tema de la pobreza en nuestros contextos sub-desarrollados donde la condición humana sea el centro epistemológico de las caracterizaciones de tal fenómeno, resulta interesante lo señalado por Elizalde, *et al* (2006: 2).

> La sociedad de consumo ha generado profundos cambios culturales, los cuales han vaciado de contenido, términos y conceptos, que anteriormente eran de fácil manejo para el común de los hombres. En efecto, después de la Segunda Guerra Mundial la imagen del hombre sufrió una mutación simbólica, y la mayoría de los seres humanos fue convertida en "el hombre necesitado" (Iván Illich). En esta categoría se incluyó, a lo menos, las dos terceras partes de los habitantes de la Tierra. Así, aceptamos que nuestra condición humana fuera definida por la dependencia a bienes y servicios;

> dependencia a la que llamamos necesidad. Dicho de otra manera, nos subordinamos a la economía y tecnología que nosotros mismos hemos creado y desarrollado.

Como perspectiva del problema, la globalización, en su lógica de ampliación de mercados teóricamente implica que las barreras entre países "deben caer" para permitir el libre flujo de bienes, capitales, tecnología, información y personas, la realidad se ha encargado de mostrar que la apertura solo ocurre desde los centros de producción a mercados de países dependientes, pero no al revés, ocasionando incremento cuando no dependencia de una pobreza o subdesarrollo respecto de variables macroeconómicas de países desarrollados, lo que implica un reto para las dinámicas mundiales presentes hoy día; una China en avance, redimensionamiento de la globalización, y endurecimiento de las relaciones internacionales con la llegada de Donald Trump a la presidencia de los Estados Unidos

CONCLUSIONES

Nos propusimos en esta investigación plantear la discusión sobre las concepciones más ampliamente difundidas sobre la pobreza, formuladas por actores políticos, gubernamentales y multilaterales para desde allí establecer los énfasis y proponer una mirada más cercana al individuo en el plano del desarrollo humano, político y social.

Instituciones como el PNUD definirían la pobreza como resultado de bajos indicadores de desarrollo humano, o como el bajo índice de ingreso *per–cápita* de las economías nacionales. Sin embargo, desde el punto de vista de la satisfacción de necesidades, las causas de la pobreza se analizan desde la capacidad o incapacidad que tiene el agente económico de cubrir su escala de necesidades humanas, las cuales han cambiado y modificado a partir de contextos, sociales, políticos, económicos, geográficos y ambientales entre otros.

Desde este punto de vista las causas de la pobreza se podrían definirse como:

- Un nivel de necesidades superior al que el individuo puede cubrir, independiente del nivel jerárquico en el que se presenten (Ingreso).
- Cubrimiento inoportuno de las necesidades del individuo (Oportunidad).
- Nivel de satisfacción o insatisfacción del agente económico, medido a través de las necesidades definidas y cubiertas por el mismo.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

- Dentro de esta construcción conceptual se anota que la acumulación monetaria no es una magnitud determinante de la pobreza, dado que el dinero es un accidente de la economía y su incorporación a los modelos económicos se hace teniendo en cuenta la idea del mismo como una mercancía que también es sujeto de oferta y demanda (Capacidades).
- El dinero resulta relevante en la visión tradicional de pobreza, porque incorpora reserva de valor y consumo futuro, sin embargo, desde el punto de vista de la escala de las necesidades humanas, el individuo aún cuando requiera dinero para acceder a ellas, solamente requerirá el que, de acuerdo con sus parámetros, considere como el que le satisface las necesidades. Por otra parte, se debe incorporar la idea de que un agente puede definir sus necesidades en términos de la acumulación monetaria, es decir, en términos de la cantidad de billetes y monedas que desea tener para sí mismo, en cuyo caso el dinero es analizado como una mercancía y se considerará "pobre" al no tener la cantidad de dinero suficiente que satisface su necesidad de acumulación.

Las consecuencias que se desprenden de este concepto de pobreza se establecen a continuación:

- La pobreza no se mide entonces como una variable del ingreso *per–cápita* exclusivamente.
- La acumulación monetaria no es determinante en la definición del concepto de pobreza.
- Es "pobre" aquel que tenga más necesidades sin satisfacer.
- Se considera "no pobre" aquel que satisfaga sus necesidades con bienes escasos.
- Adicionalmente la satisfacción de las necesidades incorpora el concepto de la oportunidad económica, lo que define como "pobre" a aquel agente que no satisfaga sus necesidades en el momento oportuno.

La comprensión del tema pobreza debees ir más ás allá de los tópicos y categorías tradicionales como lo señala Amartya Sen (1998), Malsow (1943) o PNUD (2000, 2016) en los documentos sobre esta realidad en países subdesarrollados, respecto romper paradigmas, esto es, salir de las meras concepciones unilaterales económicas, sociales, políticas, ambientales e inclusive éticas del pasado siglo XX sobre la visión de la pobreza enmarcada en el fenómeno de la economía unidimensional , y construir un concepto

de modelo de pobreza sustentada en un enfoque multivariables permitirían correr riesgos como lo señala Oppenheimer (2014)" salir de preceptos y conceptos del ayer para adentrarse en el mañana que ya es hoy, lo que seguramente dará la posibilidad de un nueva interpretación del presente para construir un futuro de los ciudadanos que están en las franjas de la pobreza y que merecen tener la esperanza de un mañana.

De manera clara que asistimos a una problemática de carácter universal que no ha sido abordada con la suficiente voluntad política una de las vías que podría favorecer y darle sustentabilidad a programas urgentes contra la pobreza está en la educación y no cualquier educación sino una educación de calidad, y calidad no como indicadores extraídos únicamente de la visión de los países miembros de la OCDE, una que facilite el tránsito al hombre a una sociedad universal, más ecológica, y fundada en la libertad y la democracia no como meros slogans, si no como esencia misma del ser y el actuar, generar un acceso igualitario a nivel de calidad en educación para todas las familias, erradicar el modelo o programas de educación para pobres, y lograr una educación a la que aquellos con las condiciones y voluntad tengan acceso. El tema de una mejor educación no es un tema nacional es un tema de carácter internacional, si las personas en sus países lograr poder incorporarse a la modernidad y al goce y disfrute de las condiciones que aseguren una ciudadanía plena no habrá necesidad de políticas migratorias, ni de construcción de muros, ello se logrará generando capacidades de los ciudadanos y el Estado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Quintero, Luis Osorio F. (2006). *Percepción subjetiva de los Pobres: Una alternativa a las mediciones de la Pobreza*. Reflexión Política, Vol. 8, N° 15. UNBAB, Bucaramanga, Colombia.

Alkire, S. y Foster, J. (2016). *Dimensional and distributional contributions to multidimensional poverty*. OPHI Working Paper 100, University of Oxford.

Alvarado, Nelitza (2006). *La Pobreza y la política social en Venezuela: vista desde los pobres*. En Revista Fermentum, enero-junio. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Alvarado Alejandro (2000). *Estudios Sobre Pobreza en Latinoamérica*. Editorial Purrúa, Barcelona, España.

Álvarez, María Eugenia y Martínez, Horacio H. (2001). *El desafió de la pobreza*. Fundación social –CCONG, Bogotá: Siglo del hombre Editores.

Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
ISBN: 978-980-6792-93-7

BANCO MUNDIAL. (2000). *Informe sobre desarrollo mundial 2000 – 2001*. 2012 Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial Washington, enero.

BANCO MUNDIAL (2016). A*genda 2030 para el desarrollo sostenible*. Disponible en www.bancomundial.org (Fecha de 18/01/2017).

CENDA (2017). *Precio de la canasta alimentaria básica*.

CEPAL (2015). *Panorama Social de América Latina 2014*. Recuperado de http://www.cepal.org/es/comunicados/se-estanca-la-reduccion-de-la-pobreza-y-la-indigencia-en-la-mayoria-de-los-paises-de (Consultado el 12 de julio de 2015).

CEPAL - NACIONES UNIDAS (2004). *América Latina: Los rostros de la pobreza y sus causas determinantes*. Proyecto regional de la población centro latinoamericano y caribeño de demografía (CELADE) – división de población, fondo de población de las Naciones Unidas.

Diario El Tiempo (2016). *Un total de 171.000 personas dejaron de ser pobres entre 2014 y 2015*. Economía y Negocios, 2 de marzo de 20016, Bogotá, Colombia.

Córdova Jaimes, Edgar (2015). *El Estado como Objeto de estudio de las ciencias jurídicas y políticas*. En Revista Visión Jurídica, Vol. 12, N° 1 enero-junio.

Elizalde, A. Martí M.,Vilar, F., Salvá, M. (2006). *Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona*. Polis Revista Latinoamericana. N° 15.

España, Pedro Luis (2015). *Encuesta sobre condiciones de vida en Venezuela: pobreza y misiones sociales*. Instituto de Estudios Sociales. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Gasparini L., Cicowiez M., Sosa W. (2014). *Pobreza y Desigualdad en América Latina: Conceptos, Herramientas y aplicaciones. Documento de trabajo*. Nro. 171. Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales. Maestría en Economía. Universidad de la Plata, Argentina

Gaviria, Mario A, (2004). *Neoliberalismo y desarrollo en América Latina, una sobre las reformas estructurales promovidas por el Consenso de Washington*. Revista Académica de la Universidad de Risaralda.

Graham T., Allison (1998). L*a esencia de la decisión: Análisis explicativo de la crisis de los misiles en Cuba*. Buenos Aires: GEL.

González, Alicia (2015). *El eterno lastre de la desigualdad*. Diario El País, España. 01 de febrero de 2015 (fecha de consulta 18/11/2016).

Maslow, Abraham Hamilton (1943). *Una teoría de la motivación humana - Estudios Motivacionales y Escala de Necesidades* - Psychological Review. Estados Unidos.

Max-NeeF, Manfred, Elizalde Antonio y Hopenhayn Martin (1986). *Desarrollo a escala Humana. Una opción para el futuro*. En: Development Dialogue, numero especial, Upsala: CEPAUR y Fundación Hammarskjold.

Oppenheimer, Andrés (2014). *Basta de Historias: La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro*. Editorial Debate. México DF., México.

PNUD (2006). *El índice de desarrollo humano para el país*. En: 10 años de desarrollo humano en Colombia, Ginebra.

PNUD (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2016*. Disponible en http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/idh-regional/hdr-2015-2016.html (Fecha de consulta 15 de junio de 2015).

PNUD (2016). *Informe regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*. Progreso muldimensional: bienestar más allá del Ingreso. 14 de julio de 2016. Disponible en: http://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/informe-regional-sobre-desarrollo-humano-para-america-latina-y-e.html. (fecha de Consulta 8/12/ 2016).

Ramírez peña, Alejandro. (2014). Si una persona recibe más de $211.807 mensuales ya supera la pobreza; Según el Dane, 784.000 personas salieron de la pobreza en el 2014. Diario El tiempo. Economía, 15 de marzo de 2014. Bogotá, Colombia.

Salazar, E.; (2014). *Los pobres que no aparecen en las Estadísticas: Unicef promueve nuevo concepto de pobreza*. Diario El Tiempo, sección Latinoamérica, 24 de noviembre de 2014, Bogotá –Colombia. Recuperado de http://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica/unicef-promueve-nuevo-concepto-de-pobreza/14874558 (fecha de Consulta 06/01/2015).

Sarmiento, Alfredo y Ramírez, Clara. (1997). *El índice de condiciones de vida. En: Revista de Planeación & Desarrollo*. Vol. XXVIII, No 1, Enero-Marzo, Santa Fe de Bogotá. D.C., Colombia.

Sen, Amartya (1998). *Un Enfoque Ordinal para Medir la Pobreza*. En: Cuadernos de Economía No. 29, Universidad Nacional de Colombia, Segundo Semestre de 1998, pp. 39-65.

Fedriani Martel, Eugenio y Martin Caraballo, Ana (2005). *Modelos de Cuantificación de la Pobreza*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

Varian Hall (2004). *Microeconomía Intermedia un enfoque actual.* Editorial Alfa Omega.

ISBN: 978-980-6792-93-7



Docencia,Ciencia y Tecnología. Un Enfoque desde el Ser y el Hacer.
Publicación digital del Fondo Editorial UNERMB,
Colectivo de Investigación DCOLM,
Centro de Estudios e Investigaciones Socio Económicas y Políticas (CEISEP),
y el
Grupo Estudios Socioeconómicos, Administrativos y Contables (ESAC)
Febrero, 2017
Cabimas, estado Zulia, Venezuela.







Disponible en: http://150.185.9.18/fondo_editorial/